

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 72

Том 1



ГЕЛЬВЕТІКА
ВИДАВНИЧИЙ ДІМ

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 (педагогічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

**Науковий журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)**

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 5 від 28 листопада 2019 р.)

Редакційна рада:

- В. П. Андрущенко* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (*голова Редакційної ради*);
В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Р. М. Вернидуб – доктор філософських наук, професор;
В. Б. Євтух – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
І. І. Дробот – доктор історичних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
А. А. Зернецька – доктор філологічних наук, професор;
Л. І. Мацько – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
О. С. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. М. Синьов – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Г. М. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*);
М. І. Шут – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Редакційна колегія серії:

- Фабіан Андрушкевич* – доктор педагогічних наук, професор (Опольський університет, республіка Польща);
В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
І. В. Гевко – доктор педагогічних наук, професор;
Є. А. Захаріна – доктор педагогічних наук, професор;
О. П. Кивлюк – кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, професор;
І. О. Луценко – доктор педагогічних наук, професор;
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор;
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
Ірена Мудрецька – доктор педагогічних наук, професор (Опольський університет, республіка Польща);
Л. В. Савенкова – кандидат педагогічних наук, доцент;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, доцент;
І. М. Смирнова – доктор педагогічних наук, доцент;
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор;
Конрад Яновський – PhD (Економіко-гуманітарний університет, республіка Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н 34 **М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск 72. – Том 1. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2019. – 290 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 72
Volume 1



UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 (pedagogical sciences)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 5 dated November 28, 2019)

Editorial council:

- V. P. Andrushchenko* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU, (*Head of Editorial Council*);
- V. I. Bondar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- R. M. Vernydub* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
- V. B. Yevtukh* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
- I. I. Drobot* – Doctor of Historical Sciences, Professor;
- M. I. Zhaldak* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- A. A. Zernetska* – Doctor of Philological Sciences, Professor;
- L. I. Matsko* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- O. S. Padalka* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- V. M. Syniov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- H. M. Torbin* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor (*Deputy Head of Editorial Council*);
- M. I. Shut* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

Editorial board of series:

- Fabian Andrushkevych* – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor (University of Opole, Republic of Poland)
- V. V. Borysov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- I. V. Gevko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Ye. A. Zakharina* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- O. P. Kivlyuk* – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
- I. O. Lutsenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. L. Makarenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- M. M. Marusynets* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Opole University, Republic of Poland);
- L. V. Savenkova* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
- V. M. Slabko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
- I. M. Smyrnova* – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
- O. P. Khyzhna* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Konrad Yanovsky* – PhD (Economic and Humanities University, Republic of Poland).

H 34 **NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.**
Pedagogical sciences: realias and perspectives. Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Issue 72. – Volume 1. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2019. – 290 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

ТЕХНОЛОГІЯ ЖЕСТОМОВНОГО АСИСТУВАННЯ СТУДЕНТАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Надано роз'яснення значення поняття «освітній перекладач жестової мови» та «глухий студент». Уточнено віднесення певних осіб до категорії Глухих за визначенням Всесвітньої Федерації глухих на основі використання ними візуальної мови. Перераховано міжнародні документи, в яких висвітлено соціокультурний підхід щодо глухих осіб та зазначено, у яких Законах України розкрито правові основи державного захисту і підтримки мови, якою послуговуються глухі особи.

Розкрито прямі та додаткові функції освітнього перекладача жестової мови, висвітлені в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників та побіжно розкрито його функції як керівника навчальної групи студентів з порушеннями слуху.

Викладено сутність технології жестомовного асистування у навчальному процесі студентів з порушеннями слуху, яке є важливою умовою для здобуття студентом з порушеннями слуху повноцінної і якісної вищої освіти.

Перераховано та детально розглянуто чинники привабливості даних освітнього перекладача жестової мови як комфортна і ефективна умова комунікативної взаємодії між ним і студентом з порушеннями слуху, серед яких безкомпромісним привабливим чинником співпраці є високий рівень жестомовної комунікативної компетентності. У свою чергу зазначено, які риси характеру студентів з порушеннями слуху імпонують перекладачам жестової мови.

Висвітлені формальні та неформальні стосунки між освітнім перекладачем жестової мови та глухими студентами, останні з яких можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки. Зосереджено увагу на власному мовленні освітнього перекладача в навчальному процесі та віддзеркаленні ним мовлення викладача вищого навчального закладу для правильного уявлення студентом з порушеннями слуху; при цьому кількість віддзеркалень мовлення має співпадати з кількістю викладачів, що викладають навчальні дисципліни у спеціальній групі глухих студентів.

Стисло підкреслено необхідність дотримання фахівцем з жестового перекладу кодексу етики перекладача жестової мови в процесі жестомовного тестування студентам з порушеннями слуху.

Ключові слова: освітній перекладач жестової мови, обов'язки, чинники привабливості перекладача, етика перекладача.

Конституцією України всім її громадянам гарантується отримання повної середньої освіти. Нема перепон у отриманні вищої освіти більшості громадян української держави за винятком певної категорії осіб, які донедавна мали певні обмеження унаслідок фізичних захворювань чи порушень. Наразі зазначені особи відносяться до категорії осіб з особливими освітніми потребами, що передбачає створення для них особливих умов для повноцінного навчання у ВНЗ України та отримання повної якісної вищої освіти. До такої категорії відносяться особи з порушеннями слуху (за медичною термінологією), у буденному житті зазначені особи називаються Глухими (соціокультурна термінологія).

Соціокультурний підхід щодо Глухих висвітлено в численних міжнародних документах, а саме в положеннях Конвенції ООН «Про права інвалідів» (2006, ст. 24. «Освіта»), «Про права дитини» (1991), Резолюції 48/96 Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993), Резолюції ООН «Декларація про права інвалідів» (1975) та ін [2, 4].

Нами було зазначено, що за визначенням Всесвітньої федерації глухих (ВФГ) до категорії глухих осіб відносяться: а) власне глухі особи, які мають повну або суттєву втрату слуху; б) напівглухі (слабкочуючі) особи; в) пізнооглухлі особи; г) сліпоглухі особи. Всіх перерахованих осіб об'єднує віднесення себе до спільноти Глухих, життєдіяльність у ній та застосування візуальної мови – жестової. Таким чином, Глухий (або глуха особа) – це представник лінгвальної спільноти, який володіє нормами жестової мови (ЖМ), активно використовує її у різних побутових, соціокультурних, професійних сферах спілкування [5].

У перерахованих нами нормативно-правових документах зазначаються, окрім основних принципів освітньої політики таких як відсутність дискримінації за будь-якими ознаками, сприяння рівноправності тощо, – також забезпечення використання ЖМ як засобу навчання, заохочення й збереження самобутньої культури Глухих, принцип доступності інформації тощо. Правові основи державного захисту і підтримки мови, якою користуються глухі особи, детально висвітлено у Законах України «Про основи соціального захисту інвалідів в Україні» (ст. 23), «Про освіту» (ст. 7). Зокрема, ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.) гарантується надання права кожному Глухому вільно використовувати українську жестову мову (УЖМ) у суспільному житті та навчатися УЖМ, що передбачає надання перекладацьких послуг для забезпечення комунікації між стороною, яка використовує лише словесну мову (СМ) та стороною, що застосовує УЖМ [4]. У новому ЗУ «Про соціальні послуги», чинність якого набуде з 01 січня 2020 р., також згадується переклад ЖМ як соціальна послуга, спрямована на підтримку та обслуговування Глухих.

У статті нами будуть порушені такі питання як:

- сутність поняття «освітній перекладач ЖМ» та «глухий студент», розкриття їхніх основних обов'язків;
- розкриття дотичних до навчальних функцій обов'язки перекладача ЖМ у роботі з жестомовними студентами;

- дані освітнього перекладача ЖМ як комфортна і ефективна умова комунікативної взаємодії між ним і студентом з порушеннями слуху;
- формальні та неформальні стосунки між освітнім перекладачем ЖМ та глухими студентами;
- мовлення перекладача в навчальному процесі;
- поведінкові моделі учасників освітнього середовища: перекладача ЖМ та студентів з порушеннями слуху.

Як зазначено в законопроекті України «Про українську жестову мову», який має розглянути Верховна Рада України, перекладач української жестової мови – це фахівець у сфері перекладу між УЖМ і СМ [3]. Відтак, переклад здійснюється не для однієї особи, а для двох сторін: жестове мовлення глухої особи перекладається фахівцем для особи з нормальним слухом СМ і, навпаки, для глухої жестомовної особи здійснюється переклад усного мовлення чуючої особи. Переклад здійснюється фахівцем у різних сферах людської діяльності, там, де є потреба як у особи з порушеннями слуху, так і у особи, мовою якої є – словесна [4].

Перекладач ЖМ, який надає перекладацькі послуги в освітньому середовищі, – це освітній перекладач ЖМ і його місцем роботи є вищий навчальний заклад (ПТУ, коледж, університет). Даний фахівець обов'язково повинен мати вищу освіту. Це перекладач вузької спеціалізації, яка передбачає забезпечення комунікативних потреб жестомовних осіб у освітньому просторі. Глухий студент спеціальної групи ВНЗ – це жестомовний здобувач освіти з повною або частковою втратою слуху; клієнт, який отримує освітні послуги через освітнього перекладача ЖМ.

Як було нами зазначено [3], крім прямих функцій, таких як синхронний переклад з СМ на УЖМ і навпаки занять, лекцій, зборів тощо для глухих студентів та переклад ділових та побутових особистих розмов між глухими та чуючими особами, консультацій, порад або лекцій спеціалістів, – освітній перекладач ЖМ має додаткові обов'язки, серед яких є керівництво навчальною групою [1]. Як керівник групи освітній перекладач ЖМ безпосередньо у навчальному закладі веде документацію, розробляє перспективні та поточні плани різних заходів, контролює відвідування, успішність та проходження практики тощо [1]. При проведенні різних заходів як безпосередньо у ВНЗ, так і поза ним даний фахівець поєднує в собі статус керівника групою і освітнього перекладача ЖМ, наприклад, це можуть бути екскурсії різної тематики і різного напрямку, які проводить УТОГ; різноманітні культурно-дозвілєві конкурси, до яких під контролем освітнього перекладача ЖМ (і часто за його допомогою) глухі студенти мають ґрунтовно підготуватися; сприяння і оформлення жестомовних студентів у різні гуртки, студії, які можуть діяти при ВНЗ, або поза ним тощо. Якщо обов'язки глухого студента не відрізняються від обов'язків чуючого студента в частині навчання, то в частині проведення часу після занять відмінною ознакою студентів з порушеннями слуху спеціальної групи від інших студентів є візуальне гуртування: ця особливість є ознакою приналежності до самотутньої культури Глухих; цю особливість можна спостерігати не лише в іншому освітньому (н-д, дошкільному чи шкільному) середовищі, а й у середовищі зрілих за віком людей. Таким чином, навчальна група – це міні-соціум, яким має керувати освітній перекладач ЖМ.

Ефективність керування навчальною групою залежить від багатьох привабливих для глухих студентів чинників, деякі з яких ми розглянемо:

- *стать*. Для студента з порушеннями слуху стать перекладача ЖМ не має абсолютно ніякого значення; останнє має значення, коли мова йде про керівника навчальної групи. За свідченням як студентів, так і випускників ВНЗ привабливою в цьому плані є жіноча стать: вважається, що жінка краще за чоловіка розуміє і вирішує різні життєві ситуації;

- *вік*. Однозначно привабливим є середній вік. Молодий вік освітнього перекладача ЖМ, який є керівником навчальної групи, не викликає повної довіри, а з представником набагато старшого віку формується відчуття віддаленості;

- *освіченість*. Цей чинник привабливості є вираженим для визнання освітнього перекладача ЖМ: чим більш він освічений, тим більшою інформацією різної тематики він володіє, – отже, він є для глухих здобувачів освіти потужним інформаційним джерелом і свої знання він надає доступним засобом – УЖМ;

- *життєвий досвід та активна життєва позиція*. Ці чинники позитивно впливають на розширення світогляду жестомовного студента та формування його власної життєвої позиції на прикладі освітнього перекладача ЖМ: він активізує вольові якості студента на подолання деякого психологічного дискомфорту унаслідок відсутності повноцінного слуху, щоб жити повноцінним активним життям нарівні з іншими. Багато глухих фахівців, які працюють чи працювали в середовищі чуючих осіб, пов'язують свій життєвий успіх власне освітньому перекладачу ЖМ;

- *сучасність*. Постійна розповідь про «кращі» часи, нав'язування старого, виховання в душі минулого не сприяють духовному зближенню перекладача ЖМ з глухими студентами. Натомість, сучасний погляд на життя, розуміння і сприймання його – піднімає освітнього перекладача ЖМ в очах студентів з порушеннями слуху: в міру виражені стильні зачіска і одяг лише приваблюють і не відволікають від навчального процесу; освітній перекладач ЖМ у якості керівника навчальної групи вміло використовує обговорення сучасних ознак життя з підопічними з метою формування у них правильних поглядів та дій, формує розуміння, що сучасність – це позитивний рух вперед, саморозвиток, боротьба за досягнення поставлених цілей.

- *дотримання принципів рівності, ділового партнерства*. Перший чинник є привабливим для студента з порушеннями слуху, бо принцип рівності до своєї особи уособлюється у його свідомості з визнанням його

повноцінності і є ознакою демократії спілкування і поведження. Втім, даний чинник має підводні камені для обох сторін: студента і перекладача ЖМ, оскільки він може з часом призвести до нівелювання самого освітнього перекладача ЖМ в очах студента та втрату психологічних важелів впливу на останнього. Лише рівне ставлення у частині відношення між сторонами є запорукою плідної і тісної взаємодії у навчальному процесі. Те ж саме стосується і партнерства між ними: вітається *ділове* партнерство, сутність і результати якого мають бути доступними студентам з порушеннями слуху через роз'яснення, практичні вміння і дії.

– *позитивні риси характеру*. Глухі студенти чутливо реагують на зміну у настрої перекладача ЖМ за зовнішніми ознаками (відкриті чи приховані за повіками очі, розширення, звуження, кліпання; розгладжені, підняті чи зведені брови; стиснуті, розтягнені чи занадто рухливі губи, що являють собою різні відтінки гримаси сміху, веселощів, іронії, сарказму тощо; рухи плечей, різкість чи плавність рук тощо). За вказаними ознаками та діями освітнього перекладача ЖМ студенти з порушеннями слуху можуть «змалювати» його характер, визначити його позитивні чи негативні риси. Портрет освітнього перекладача ЖМ за його рисами характеру може передаватися з покоління до покоління інших нових студентів. За наявності вибору освітнього перекладача ЖМ з кількох запропонованих кандидатур глухі студенти одноголосно оберуть доброго, чуйного, веселого, серйозного, відповідального, товариського і щирого серцем наставника.

– *жестомовна комунікативна компетентність*. Нами цей привабливий для жестомовних здобувачів освіти чинник був поставлений на розгляд останнім спеціально з тим, щоб підкреслити його вагомість, значущість та актуальність. Саме цей чинник привабливості може зробити перераховані нами інші чинники неактуальними для студента з порушеннями слуху. Це означає, що чим вищий рівень жестомовної комунікативної компетентності перекладача ЖМ, чим глибші його знання з лінгвістики УЖМ, чим «природніші» його рецептивні та репродуктивні навички, чим багатший його активний жестівник, чим яскраво виражений у нього немануальний компонент УЖМ – тим менш важливими стають для жестомовного здобувача освіти стать, вік, життєвий досвід, сучасність та інші перераховані чинники привабливості освітнього перекладача ЖМ.

У свою чергу, освітнім перекладачам ЖМ імпонують студенти з активною життєвою позицією, які мають позитивні лідерські якості; як керівник навчальної групи він легко може організувати і провести різноманітні заходи. Як перекладач ЖМ, йому важливо бачити прагнення глухих здобувачів освіти отримати більше навчальної інформації, працювати самостійно над собою, підвищувати свідомо свій освітній рівень. Допитливість глухих студентів, їхні часті запитання безпосередньо на заняттях та поза ними лише стимулюють освітнього перекладача ЖМ: здійснювати жестовий переклад занять набагато легше, коли студентами свідомо ловиться кожна жестова одиниця. Що стосується усного мовлення глухого студента, то до обов'язків освітнього перекладача ЖМ не входить вимога застосовувати його в процесі навчання; високопрофесійний перекладач ЖМ, знаючи психологічні особливості Глухих, буде відстоювати їхні мовні права тоді, як перекладачі ЖМ з фактично нижчою фаховою кваліфікацією можуть допуститися непоправної помилки, акцентуючи на необхідності застосовувати усне мовлення: такий крок з боку перекладача ЖМ може зруйнувати довір'я до нього з боку всієї спеціальної групи. Відомо, глухий студент, може мати недостатній обсяг лексики СМ, слабкі знання з її граматики та синтаксису; його пізнавальний досвід може відрізнятись від досвіду чуючого студента на користь останнього; мовлення глухого студента може бути незрозумілою для викладача, який є «чужим», оскільки, можливо, у нього немає досвіду роботи з глухими і, відтак, він не знає мовленнєвих особливостей Глухого. Зауважимо, що глухі студенти вдаються до усного мовлення при сприятливій та доброзичливій атмосфері стосунків з освітнім перекладачем ЖМ і певним викладачем ВНЗ. Слід підкреслити, що мовлення освітнього перекладача ЖМ і викладача навчальної дисципліни можуть служити зразком [4].

Наприклад, мовлення освітнього перекладача ЖМ є зразком побудови жестового мовлення, в якому має розкривати лінгвістичні норми ЖМ, висвітлювати стилі мовлення, акцентувати увагу на граматичних та синтаксичних особливостях, збільшувати лексичний обсяг ЖМ [4]. Мова викладача ВНЗ для глухого студента, якому «дослівно» перекладає перекладач ЖМ, є складною для сприймання, оскільки перший застосовує вирази, терміни тощо незрозумілі або малознайомі для нього. За умови модифікації мови викладача освітнім перекладачем ЖМ йому стає зрозумілою мовлення даного викладача. Глухі студенти, знаючи власне мовлення перекладача ЖМ, мають знати через нього мовлення викладача. Отже, стиль мовлення освітнього перекладача ЖМ має відповідати стилю мовлення викладача. Освітній перекладач – це віддзеркалення певного викладача. Якщо викладачів кілька, що є в дійсності, то має бути віддзеркалення кожного викладача [4].

Оскільки студентів з порушеннями слуху та перекладача ЖМ об'єднує статус користувачів УЖМ, між ними виникають певні стосунки. Формальними називаються стосунки, коли дві сторони виконують свої прямі обов'язки, не виходячи за рамки дозволеного. Зазвичай, неможливо дотримуватися формалізму в стосунках між зазначеними сторонами, оскільки сам перекладач ЖМ має викликати довір'я глухих студентів до себе, бо від цього залежить ефективність навчання, – таким чином, неформальні стосунки мають місце бути. «Плюсами» неформальних стосунків можуть бути: невимушене, дружнє і часте спілкування без поділу групи на улюблених та неулюблених; спільні зустрічі поза ВНЗ в закладах культури тощо, надання допомоги при розв'язанні побутових, сімейних проблем та ін. Втім, перекладачі ЖМ під час неформальних стосунків з глухими студентами повинні утримувати в свідомості останніх, що вони є старшими за статусом. У протилежному разі «мінуси» неформальних стосунків призведуть до нівелювання особистості перекладача ЖМ. «Мінуси» неформального спілкування перекладача ЖМ з студентами з порушеннями слуху

ведуть до порушення етики перекладача ЖМ. Наприклад, в процесі перекладу лекції перекладач ЖМ може відповідати на запитання студента, яке не є дотичним до лекції; робити від себе зауваження; «прикрасити» відповіді студента під час іспиту, чи, навпаки, перекласти незрозуміло для викладача, що впливає на оцінювання і т.п.

Завершуючи працю, коротко підсумовуємо, що:

1. Освітній перекладач ЖМ – це висококваліфікований фахівець, який здійснює переклад з СМ на УЖМ і навпаки для глухої і чуючої особи.
2. Відповідно до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників освітній перекладач ЖМ має прямі та додаткові функції.
3. Ефективність жестомовного асистування залежить від чинників привабливості освітнього перекладача ЖМ для жестомовного студента.
4. Освітній перекладач ЖМ має регулювати неформальні стосунки, щоб уникнути несприятливого впливу на навчальний процес.
5. В освітньому середовищі перекладач ЖМ має чітко дотримуватися кодексу етики перекладача ЖМ.

Використана література:

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80 «Соціальні послуги». Краматорськ : Центр продуктивності, 2005. 117 с.
2. Адаміук Н. Б. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів і педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови. Жестова мова й сучасність. Вип. 3. С. 124-135.
3. Адаміук Н. Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 4 (92). С. 7-14.
4. Адаміук Н. Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2016. Випуск LXIX. Том 3. С. 7-12.
5. Адаміук Н. Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2016. Випуск LXXXIII. Том 1. С. 194-202.

References:

1. *Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv. Vypusk 80 «Sotsialni posluhy»*. (2005). Kramatorsk: Tsentru produktyvnosti [in Ukrainian].
2. Adamiuk N. B. (2008). Innovatsiina model pidhotovky i perepidhotovky perekladachiv i pedahohiv v Ukraini z osnov vyvchennia zhestovoi movy [An innovative model of training and retraining of translators and teachers in Ukraine on the basics of learning sign language]. *Zhestova mova i suchasnist – Sign Language and Modernity*, 3, 124 – 135 [in Ukrainian].
3. Adamiuk N. B. (2019). Osvitnii perekladach zhestovoi movy: kadrove zabezpechennia komunikatyvnykh potreb zhestomovnykh zdobuvachiv osvity [Sign Language Educational Translator: Staffing the Communicative Needs of Sign Language Education Applicants]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. – Exceptional child: teaching and upbringing*. № 4 (92). S. 7-14 [in Ukrainian].
4. Adamiuk N. B. (2016). Perekladach u navchalnomu zakladi yak model zhestovoi movy dlia hlukhykh studentiv [An interpreter in higher education institutions as a model of sign language for deaf students]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogichni nauky» – Collection of Research Papers «Pedagogical Sciences»*, LXIX (3), 7-12 [in Ukrainian].
5. Adamiuk N. B. (2018). Problemni aspekty otrymannia vyshchoi osvity v Ukraini zhestomovnyimi hluhymy osobamy [Problem Aspects of Higher Education in Ukraine by Personal Dependent Persons]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogichni nauky» – Collection of Research Papers «Pedagogical Sciences»*, LXXXIII (1), 194-202 [in Ukrainian].

Adamiuk N. B. Gesture assistive technology for students with hearing impairments

This article explains the meaning of «sign language educational translator» and «deaf student». The classification of certain persons in the Deaf category by definition of the World Federation of the Deaf based on the use of visual language is clarified. International documents are listed that reflect the sociocultural approach to a deaf person. It is stated in which Laws of Ukraine the legal bases of state protection and support of the language used by deaf persons are disclosed.

The direct and additional features of the educational sign language translator described in the Handbook of Qualification Characteristics of Occupations of Employees. His functions as a head of a study group of students with hearing impairments were briefly revealed.

The essence of the technology of gestural assistance in the educational process of students with hearing impairment, which is an important prerequisite for obtaining a student with hearing impairment full and quality higher education.

The factors of attractiveness of the data of an educational sign language translator are listed and examined in detail as a comfortable and effective condition for communicative interaction between him and a student with hearing impairments, among which an uncompromising attractive factor of cooperation is a high level of gestural communicative competence. In turn, it is noted what character traits students with hearing impairment appeal to sign language translators.

Formal and informal relationships between the sign language translator and deaf students are highlighted, the latter of which can have both positive and negative effects. The focus is on the educational interpreter's own speech in the educational process and the reflection of the speech of the teacher of the higher education institution for the correct presentation of the student with hearing impairment, with the number of reflections of speech should coincide with the number of teachers who teach disciplines in a special group of deaf students.

The necessity of the expert in sign language translation of the code of ethics of the translator of sign language in the process of language assisting to students with hearing impairment is emphasized in brief.

Key words: educational sign language translator, responsibilities, translators' attractiveness, translator's ethics.

УДК 796.325.077.5 – 053.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.02>

Андрійчук Ю. М., Северіна Л. Є., Табак Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВИСОКОРОСЛИХ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена проблемі особливостей функціонального розвитку високорослих підлітків (хлопців). Дослідження адаптаційних особливостей кардіореспіраторної системи високорослих школярів, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях має вагомe значення, тому що дасть змогу науково-обґрунтовано нормувати м'язові навантаження залежно від віку й функціонального розвитку. Це сприятиме правильному формуванню організму що росте, підвищенню його функціональних можливостей і розширенню діапазону адаптаційних реакцій.

Досліджували особливості стану кардіореспіраторної системи високорослих школярів 14–16 років, які займалися волейболом, порівняно з високорослими учнями, котрі не займалися у спортивних секціях. В експерименті брали участь 193 школярі 14–16 років, із яких 75 осіб, які займалися фізичною культурою за загальноприйнятою програмою та не відвідували спортивні секції, склали групу 1; і група 2 – 98 осіб, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях.

Установлено, що високі показники життєвої ємності легень в учнів-волейболістів у 15 та 16 років пояснюється більшою довжиною тіла, а життєвий індекс в свою чергу є одним із показників, що інформативно характеризує стан кардіореспіраторної системи. Життєвий індекс учнів-волейболістів порівняно з нетренованими хлопцями був достовірно нижчим у 14 років ($p < 0,001$) та майже не відрізнявся від показників нетренованих у 15 і 16 років. Максимальної об'ємної швидкості повітряного потоку на видиху та вдиху характеризують силу дихальної мускулатури і більші їх показники в учнів-волейболістів в 15 та 16 років пояснюються більшими показниками життєвої ємності легень. Отримані дані вказують на те, що заняття волейболом за традиційною програмою не дають бажаного функціонального ефекту для дихальної системи високорослих учнів-волейболістів.

Ключові слова: високорослі підлітки, функціональний розвиток, секційні заняття, кардіореспіраторна система, волейболісти.

Високорослі підлітки є проблемною групою, оскільки в них виявлено особливості морфофункціонального та рухового розвитку організму. Порівняно з однолітками, які мають меншу довжину тіла, у високорослих спортсменів спостерігаються нижча фізична працездатність, низка особливостей функціонування кардіореспіраторної системи, та енергетичного забезпечення організму [1; 3; 4], нижчі показники швидкісних здібностей і спеціальної витривалості [6].

Вивчення кардіореспіраторної системи займає центральне місце в спортивній медицині, тому що її функціональний розвиток відіграє важливу роль в адаптації організму до напруженої м'язової діяльності та є одним із основних показників функціональних можливостей організму. Дослідження адаптаційних особливостей кардіореспіраторної системи високорослих школярів, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях має вагомe значення, тому що дасть змогу науково-обґрунтовано нормувати м'язові навантаження залежно від віку й функціонального розвитку. Це сприятиме правильному формуванню організму що росте, підвищенню його функціональних можливостей і розширенню діапазону адаптаційних реакцій [1; 2; 5].

Мета дослідження – дослідити особливості функціонального розвитку високорослих підлітків, які займаються волейболом.

У дослідженні використано теоретичний аналіз й узагальнення науково-методичної літератури (аналіз і синтез; узагальнення; систематизацію наукових, методичних літературних джерел), медико-біологічні методи для оцінки стану серцево-судинної системи (частота серцевих скорочень (ЧСС), артеріальний тиск (АТ) систолічний, діастолічний, середній та пульсовий, систолічний (СІ) та ударний (УІ) індекси); стану дихальної системи (життєва ємність легень (ЖЄЛ), життєвий індекс (ЖІ), максимальна об'ємна швидкість видиху (МОШ видиху) та вдиху (МОШ вдиху)) та методи математичної статистики (описова статистика).

Досліджували особливості функціонального стану високорослих школярів 14–16 років, які займалися волейболом, порівняно з високорослими учнями, котрі не займалися у спортивних секціях. В експерименті брали участь 193 школярі 14–16 років, із яких 75 осіб, які займалися фізичною культурою за загальноприйнятою програмою та не відвідували спортивні секції, склали групу 1; і група 2 – 98 осіб, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях.

Дослідження проводили на базі лабораторії функціональної діагностики та фізичної реабілітації Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» та експериментального майданчика НВО-ДНЗ-ЗОШ № 20 м. Луцька.

Вивчення у високорослих учнів-волейболістів ЧСС в стані спокою показало рівномірне зменшення її з віком на 7 % при цьому у 14-16 років статистично значимої різниці між групами високорослих підлітків не спостерігалось.

При вивченні систолічного артеріального тиску було виявлено, що у 14 років в учнів-волейболістів показник становить $112,0 \pm 2,01$ мм рт. ст., у 15 років $117,60 \pm 3,89$ мм рт. ст. і у 16 років $118,61 \pm 2,09$ мм рт. ст. У нетренованих школярів систолічний артеріальний тиск у 14 років становить $111,64 \pm 1,74$ мм рт. ст.,

у 15 років $117,32 \pm 1,30$ мм рт. ст. і у 16 років $116,50 \pm 1,93$ мм рт. ст. Виявлено достовірно значимий період інтенсивного збільшення систолічного артеріального тиску у високорослих школярів, які не відвідували спортивні секції у 15 років на 5,1 % ($p < 0,01$).

Під час вивчення діастолічного артеріального тиску було виявлено, що у 14 років в учнів-волейболістів показник становить $68,75 \pm 2,10$ мм рт. ст., у 15 років $75,00 \pm 2,88$ мм рт. ст. і у 16 років $76,22 \pm 1,54$ мм рт. ст. У нетренованих школярів діастолічний артеріальний тиск у 14 років становить $70,03 \pm 1,53$ мм рт. ст., у 15 років $72,68 \pm 1,66$ мм рт. ст. і у 16 років $75,04 \pm 1,76$ мм рт. ст. У 14-16 років між показниками двох груп не спостерігалась статистично значимої різниці.

Під час вивчення середнього артеріального тиску було виявлено, що у 14 років в учнів-волейболістів він становить $83,17 \pm 1,94$ мм рт. ст., у 15 років $89,20 \pm 3,14$ мм рт. ст. і у 16 років $90,35 \pm 1,41$ мм рт. ст. У високорослих нетренованих школярів середній артеріальний тиск у 14 років становить $83,90 \pm 1,42$ мм рт. ст., у 15 років $87,56 \pm 1,31$ мм рт. ст. і у 16 років $89,20 \pm 1,61$ мм рт. ст.

Пульсовий артеріальний тиск в учнів-волейболістів 14 років становить $43,25 \pm 1,54$ мм рт. ст., у 15 років $42,60 \pm 1,77$ мм рт. ст. і у 16 років $42,39 \pm 2,17$ мм рт. ст. У нетренованих школярів пульсовий артеріальний тиск у 14 років становить $41,46 \pm 1,59$ мм рт. ст., у 15 років $44,65 \pm 1,77$ мм рт. ст. і у 16 років $41,46 \pm 1,81$ мм рт. ст. У 14-16 років між показниками двох груп не спостерігалась статистично значимої різниці.

Аналіз систолічного та ударного індексу показав, що у високорослих школярів, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях і нетренованих однолітків показники з віком мають тенденцію до зниження. Систолічний індекс учнів-волейболістів 14 років становить $3,24 \pm 0,10$ (л·м²)⁻¹, у 15 років $2,67 \pm 0,10$ (л·м²)⁻¹ і у 16 років $2,35 \pm 0,08$ (л·м²)⁻¹.

У високорослих нетренованих школярів показник у 14 років становить $3,46 \pm 0,12$ (л·м²)⁻¹, у 15 років $3,09 \pm 0,11$ (л·м²)⁻¹ і у 16 років $2,78 \pm 0,12$ (л·м²)⁻¹. Статистичний аналіз систолічного індексу показав, що він був більшим у високорослих школярів, які не відвідували спортивні секції в 15 та 16 років при $p < 0,01$. Достовірний період зменшення цього показника відмічався у нетренованих школярів у 15 років ($p < 0,05$) в учнів-волейболістів в 15 та 16 років ($p < 0,001$ та $p < 0,05$).

Ударний індекс високорослих учнів-волейболістів 14 років становить $40,96 \pm 1,28$ (мл·м²)⁻¹, у 15 років $35,50 \pm 1,28$ (мл·м²)⁻¹ і у 16 років $32,19 \pm 0,96$ (мл·м²)⁻¹. У високорослих нетренованих школярів показник у 14 років становить $43,77 \pm 1,11$ (мл·м²)⁻¹, у 15 років $40,13 \pm 1,29$ (мл·м²)⁻¹ і у 16 років $36,56 \pm 1,11$ (мл·м²)⁻¹.

Статистичний аналіз ударного індексу показав, що він був більшим у нетренованих хлопців в 15 та 16 років (при $p < 0,05$ та $p < 0,01$ відповідно). Достовірні періоди зменшення цього показника в учнів-волейболістів та нетренованих школярів відмічались у 15 та 16 ($p < 0,05$) років.

Таким чином, аналіз функціональних показників серцево-судинної системи школярів виявив фазний характер їх вікової динаміки – спостерігалися періоди зменшення й збільшення частоти серцевих скорочень, систолічного, діастолічного та пульсового артеріального тиску. Показники АТ систолічного, діастолічного та пульсового у обстежених з віком навпаки збільшувались із більшим сумарним приростом в учнів-волейболістів.

Найбільші темпи змін функціонального розвитку серцево-судинної системи відмічались в учнів-волейболістів 15 та 16 років. У високорослих нетренованих школярів вікова динаміка мала більш рівномірний характер із суттєвими змінами в 15 років. Систолічний та ударний індекс був більшим у високорослих школярів, які не відвідували спортивні секції зі статистично значимою різницею у 15 та 16 років.

Для характеристики функціональних можливостей системи дихання підлітків в стані спокою використовувались показники життєвої ємності легень (ЖЄЛ), життєвого індексу (ЖІ), максимальної об'ємної швидкості (МОШ) видиху й вдиху.

Величина життєвої ємності легень є важливим функціональним показником зовнішнього дихання. Вона залежить від статі, віку, розмірів тіла і тренуваності. Результати досліджень показали (табл. 1), що ЖЄЛ у підлітків з віком збільшується паралельно із збільшенням розмірів грудної клітки.

У 14 років ЖЄЛ учнів-волейболістів становить $3,25 \pm 0,05$ л, у 15 років $4,46 \pm 0,16$ л і у 16 років $5,22 \pm 0,17$ л. У нетренованих школярів ЖЄЛ у 14 років становить $3,74 \pm 0,49$ л, у 15 років $4,02 \pm 0,12$ л і у 16 років $4,26 \pm 0,12$ л. Зазначимо, що ЖЄЛ учнів-волейболістів порівнянні з підлітками, які не займалися у спортивних секціях була більшою у 15 та 16 років ($p < 0,001$).

В учнів-волейболістів достовірні прирости ЖЄЛ відмічались у 15 (37,2 % – $p < 0,001$) та 16 (17,0 % – $p < 0,01$) років. Зазначимо, що у нетренованих хлопців приріст ЖЄЛ більш рівномірний, при цьому у високорослих школярів, які не відвідували спортивні секції у 15 років виявлено період інтенсивного приросту показника (37,2 % – $p < 0,001$). Дослідженнями встановлено, що ЖЄЛ учнів-волейболістів з 14 до 16 років збільшилась на 54,2 %, у нетренованих – на 13,5 %.

Аналіз ЖІ показав змінний характер його вікової динаміки у підлітків. У 14 років ЖІ учнів-волейболістів становить $52,64 \pm 0,61$ мл/кг, у 15 років $65,37 \pm 2,14$ мл/кг і у 16 років $70,24 \pm 1,97$ мл/кг. У нетренованих школярів ЖІ у 14 років становить $66,19 \pm 1,51$ мл/кг, у 15 років $63,90 \pm 2,03$ мл/кг і у 16 років $67,08 \pm 2,52$ мл/кг. ЖІ нетренованих підлітків порівняно з учнями-волейболістами був більшим у 14 років ($p < 0,001$). Виявлено достовірно значимий період інтенсивного збільшення ЖІ на 24,0 % в учнів-волейболістів у 15 років ($p < 0,001$). З 14 до 16 років ЖІ збільшився у високорослих школярів, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях на 31,4 %, у нетренованих хлопців – на 2,5 %.

Вивчення максимальної об'ємної швидкості повітряного потоку на видиху (МОШ видиху) у підлітків показало збільшення цього показника з віком в учнів-волейболістів і у нетренованих (табл. 2). У 14 років МОШ видиху учнів-волейболістів становить $2,75 \pm 0,03$ л/с, у 15 років $3,69 \pm 0,14$ л/с і у 16 років $4,23 \pm 0,11$ л/с.

Таблиця 1

Показники життєвої ємності легень та життєвого індексу високорослих школярів 14-16 років

Показник	Вік, роки	Група	Кількість	Значення показників			
				\bar{x}	S	t	t
Життєва ємність легень, л	14	1	35	3,74	0,08		0,173
		2	32	3,25	0,05		
	15	1	33	4,02	0,12	1,900	5,214***
		2	30	4,46	0,16	7,396***	
	16	1	25	4,26	0,12	1,403	4,674***
		2	36	5,22	0,17	3,319**	
Життєвий індекс, мл/кг	14	1	35	66,19	1,51		8,335***
		2	32	52,64	0,61		
	15	1	33	63,90	2,03	0,907	0,499
		2	30	65,37	2,14	5,732***	
	16	1	25	67,08	2,52	0,983	0,988
		2	36	70,24	1,97	1,677	

Примітки:

1. «1» – високорослі школярі, які не відвідували спортивні секції; «2» – високорослі школярі, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях;

2. t – значення t-критерію Стьюдента між показниками груп 1 та 2 різного віку; t (курсивом) – значення t-критерію Стьюдента між групами 1 і 2 у межах вікових груп;

3. Відмінність статистично достовірна при *** – $p < 0,001$.

Таблиця 2

Показники максимальної об'ємної швидкості повітряного потоку на видиху та максимальної об'ємної швидкості повітряного потоку на вдиху високорослих школярів 14-16 років

Показник	Вік, роки	Група	Кількість	Значення показників			
				\bar{x}	S	t	t
Максимальна об'ємна швидкість повітряного потоку на видиху, л/с	14	1	35	3,11	0,11		3,139***
		2	32	2,75	0,03		
	15	1	33	3,52	0,13	2,369*	0,893
		2	30	3,69	0,14	6,740***	
	16	1	25	4,40	0,17	4,146***	0,850
		2	36	4,23	0,11	3,056*	
Максимальна об'ємна швидкість повітряного потоку на вдиху, л/с	14	1	35	3,37	0,11		7,849***
		2	32	2,40	0,06		
	15	1	33	3,96	0,14	3,352***	1,714*
		2	30	3,67	0,10	11,173***	
	16	1	25	4,40	0,17	2,041***	1,167
		2	36	4,69	0,19	4,866***	

Примітки:

1. «1» – високорослі школярі, які не відвідували спортивні секції; «2» – високорослі школярі, які займалися волейболом у шкільних спортивних секціях;

2. t – значення t-критерію Стьюдента між показниками груп 1 та 2 різного віку; t (курсивом) – значення t-критерію Стьюдента між групами 1 і 2 у межах вікових груп;

3. Відмінність статистично достовірна при *** – $p < 0,001$.

У високорослих школярів, які не відвідували спортивні секції МОШ видиху у 14 років становить $3,11 \pm 0,11$ л/с, у 15 років $3,52 \pm 0,13$ л/с і у 16 років $4,40 \pm 0,17$ л/с. Статистичний аналіз МОШ видиху показав, що він був більшим у нетренованих у 14 років при $p < 0,001$.

Достовірні збільшення МОШ видиху в учнів-волейболістів спостерігалось у 15 та 16 років, при $p < 0,001$, $p < 0,01$ відповідно, у високорослих нетренованих школярів – у 15 та 16 років ($p < 0,05$ та $p < 0,01$). Найбільш інтенсивний приріст МОШ видиху в учнів-волейболістів був з 14 до 15 років – 34,2 %, у високорослих школярів, які не відвідували спортивні секції – з 15 до 16 років – 25,0 %. Зазначимо, що МОШ видиху в учнів-волейболістів зросла з 14 до 16 років на 48,8 %, а у нетренованих школярів – на 338,2 %.

Тенденція зростання показників з віком отримана і під час аналізу результатів максимальної об'ємної швидкості вдиху (МОШ вдиху). У 14 років МОШ вдиху учнів-волейболістів становить $2,40 \pm 0,06$ л/с, у 15 років $3,67 \pm 0,10$ л/с і у 16 років $4,69 \pm 0,19$ л/с. У нетренованих школярів МОШ вдиху у 14 років становить $2,80 \pm 0,07$ л/с, у 15 років $3,37 \pm 0,08$ л/с і у 16 років $3,98 \pm 0,11$ л/с. Статистичний аналіз МОШ вдиху показав, що вона була більшою у нетренованих школярів у 14, 15 (при $p < 0,001$, $p < 0,05$).

Достовірне збільшення МОШ вдиху спостерігалось в учнів-волейболістів та високорослих школярів, які не відвідували спортивні секції у 15 та 16 років ($p < 0,001$). Період інтенсивного збільшення МОШ вдиху учнів-волейболістів відзначали у 15 років – 52,9 %. У нетренованих хлопців приріст цього показника відбувався більш рівномірно (17,05 % у 15 років та 11,1 % у 16). Загальний приріст МОШ вдиху з 14 до 16 років в учнів-волейболістів – 80,7 %, у нетренованих школярів – 28,6 %.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження щодо вивчення функціонального розвитку високорослих хлопців-підлітків 14-16 років залежно від довжини тіла показало, що високі показники ЖЄЛ в учнів-волейболістів у 15 та 16 років пояснюється більшою довжиною тіла, а ЖІ в свою чергу є одним із показників, що інформативно характеризує стан кардіореспіраторної системи. І той факт, що ЖІ учнів-волейболістів порівняно з нетренованими хлопцями був достовірно нижчим у 14 років ($p < 0,001$) та майже не відрізнявся від показників нетренованих у 15 і 16 років, дає привід вважати, що заняття волейболом за традиційною програмою занять не дають бажаного функціонального ефекту для дихальної системи високорослих учнів-волейболістів. МОШ видиху та вдиху характеризують силу дихальної мускулатури і більші їх показники в учнів-волейболістів в 15 та 16 років пояснюються більшими показниками ЖЄЛ.

Потребують вивчення проблеми розробки програм занять різними видами спорту для високорослих підлітків.

Використана література:

1. Белоцерковский З. Б., Любина В. Г. Сердечная деятельность и функциональная подготовленность у спортсменов (норма и атипичные изменения в нормальных и измененных условиях адаптации к физическим нагрузкам). Москва, 2012. 548 с.
2. Вовк В. М., Приймак А. Ю. Адаптация и закономерности её влияния на процесс преемственности здорового образа жизни старшеклассников и студентов первого курса. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 8. С. 17-20.
3. Козіна Ж. Л., Гринь Л. В. Результаты определения уровня специальной физической подготовленности и функционального состояния баскетболистов студенческой команды. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей* : сб. научн. тр. под ред. проф. Ермакова С. С. Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2009. № 4. С. 60-68.
4. Логачева Г. С., Старовойтова С. П. Синдром дисплазии соединительной ткани в практике спортивного врача. *I Медицинский форум Сибири: сборник материалов конф.* Новосибирск : Издательство «Сибпринт», 2011. С. 111-112.
5. М'який О. В. Аналіз показників серцево-судинної системи юнаків старшої школи після стандартного навантаження до уроку фізичної культури в порівнянні з іншими віковими групами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Фізична культура і спорт* : зб. наук. праць / за ред. Г. М. Арзютова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 13. С. 403-411.
6. Смоленский А. В. Михайлова А. В. Основные направления развития спортивной кардиологии. *Наука и спорт: современные тенденции*. – Том 1. № 1. 2013. С. 67-79.

References:

1. Belotserkovskiy Z. B., Lyubina V. G. Serdechnaya deyatelnost i funktsionalnaya podgotovlennost u sportsmenov (norma i atipichnyie izmeneniya v normalnyih i izmenennyih usloviyah adaptatsii k fizicheskim nagruzkam). [Cardiac activity and functional fitness in athletes (normal and atypical changes in normal and altered conditions of adaptation to physical activity)]. Moskva, 2012. 548 p. [in Russian].
2. Vovk V. M., Priymak A. Yu. Adaptatsiya i zakonmernosti evo vliyaniya na protsess preemstvennosti zdorovogo obraza zhizni starsheklassnikov i studentov pervogo kursa. [Adaptation and the laws of its influence on the process of continuity of a healthy lifestyle of high school students and first-year students]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical and sports*. 2013. pp. 17-20. [in Russian].
3. Kozina Zh. L., Grin L. V. Rezultatyi opredeleniya urovnya spetsialnoy fizicheskoy podgotovlennosti i funktsionalnogo sostoyaniya basketbolistov studencheskoy komandyi. [The results of determining the level of special physical fitness and functional state of the student team basketball players]. *Physical education of students of creative specialties*: sb. nauchn. tr. pod red. prof. Ermakova S. S. Harkov: HGADI (HHPi), 2009. pp. 60-68. [in Russian].
4. Logacheva G. S., Starovoytova S. P. Sindrom displazii soedinitelnoy tkani v praktike sportivnogo vracha. [Connective tissue dysplasia syndrome in the practice of a sports doctor]. *I Medical Forum of Siberia: a collection of conference materials*. Novosibirsk: Izdatelstvo «Sibprint», 2011. pp. 111-112. [in Russian].
5. Miahkyi O. V. Analiz pokaznykiv sertsevo-sudynnoi systemy yunakiv starshoi shkoly pislia standartnoho navantazhennia do uroku fizychnoi kultury v porivnianni z inshymy vikovymy hrupamy. [Analysis of indicators of the cardiovascular system of junior high school students after standard exercise before physical education lessons compared to other age groups]. *Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture. Physical Education and Sports*. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. Vyp. 13. 2011. PP. 403-411. [in Ukrainian].
6. Smolenskiy A. V., Mihaylova A. V. Osnovnyie napravleniya razvitiya sportivnoy kardiologi. [The main directions of development of sports cardiologists]. *Science and sport: current trends*. Vyp. 1. 2011. pp. 67-79. [in Russian].

Andriichuk Yu. M., Severina L. Ye., Tabak N. V. Functional development of tall adolescents

The article is devoted to the problem of peculiarities of functional development of tall adolescents (guys). Study of adaptive features of the cardiorespiratory system of tall school students who were engaged in volleyball in school sports clubs is

significant because it will allow a scientifically grounded normalization of muscular load, depending on the age and functional development. This will contribute to the proper formation of the growing organism, increasing its functionality and broadening the range of adaptive reactions.

Researched specific States of the cardiorespiratory system tall students aged 14-16 years, who practiced volleyball, compared to tall students who were not engaged in sports sections. The experiment was attended by 193 pupils aged 14-16 years, of which 75 people who were engaged in physical culture according to the standard program and did not attend the sports section, was a group 1 and group 2 98 patients who were engaged in volleyball in school sports clubs.

The highest indicators of lung capacity of students-volleyball players 15 and 16 years of age due to the greater length of the body, and vital index, in turn, is one of the indicators that informative to characterize the state of the cardiorespiratory system. Vital index of students-volleyball players compared with untrained boys was significantly lower at 14 years ($p < 0.001$) and almost did not differ from that of an untrained 15 and 16. Maximum volumetric air flow rate for exhalation and inhalation characterize the strength of the respiratory muscles and large figures of students-volleyball players 15 and 16 years resulted from higher indicators of vital capacity of lungs. The findings suggest that playing volleyball on the traditional program does not give the desired functional effect for the respiratory system tall students-volleyball players.

Key words: tall teens, functional development, breakout sessions, cardiorespiratory system, volleyball.

УДК 373.2.011.3-051:37.064.3

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.03>

Анісімова О. Е.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗДАТНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розкрито значення формування здатності до партнерської взаємодії в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Окреслено суперечності, що актуалізують вищезазначену проблему. Розроблено критеріальний апарат, в якому враховано інтегровану природу феномену готовності майбутнього вихователя ЗДО до партнерської взаємодії у професійній діяльності: когнітивний критерій, мотиваційно-ціннісний, особистісно-комунікативний, діяльнісний та рефлексивний. Детальніше розглянули показники особистісно-комунікативного та діяльнісного критеріїв.

З метою з'ясування стану проблеми було проведено дослідження, що охоплювало вибірку студентів спеціальності «Дошкільна освіта» педагогічного факультету Херсонського державного університету на різних етапах навчання. Нами було використано методики для діагностування рівня сформованості емпатійності, асертивності, інтернальності, комунікативних та організаційних здібностей.

Дослідження дає підстави зробити висновок про зниження рівня емпатійності від 1 до 3 курсу. На 4 курсі цей показник дещо підвищується, але не досягає рівня 1-2 курсу.

Рівень сформованості інтернальності на 1-2 курсах у здобувачів освіти свідчить, що вони усвідомлюють власну відповідальність за прийняття рішень, готові до сміливих дій. Проте, на 3 курсі ці показники різко знижуються.

Здобувачі освіти продемонстрували переважно середні та низькі показники асертивності протягом усіх 4 років навчання. Отже, дана якість не є розвинутою, її рівень не збільшується залежно від курсу навчання. Це дає підстави вважати, що позитивна динаміка щодо рівня сформованості асертивності відсутня.

У здобувачів освіти усіх курсів переважають середній та низький показники організаторських та комунікативних здібностей, майже відсутні позитивні зміни щодо сформованості цих професійно значущих якостей.

Отже, виникає потреба у розробці системи роботи з формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти якостей, необхідних для ефективно професійної діяльності.

Ключові слова: партнерська взаємодія, діагностика професійних якостей, критерії, асертивність, емпатійність, інтернальність.

Питання професійної підготовки є ключовим для будь-якої сфери, оскільки саме від того, які фахівці залучені до діяльності, залежить її ефективність. Особливо гостро ця проблема проявляється в освіті, яка завжди орієнтована на майбутнє. Той факт, що людина утримує більшу частину інформації про світ в дитячому віці, змушує постійно замислюватися над питанням про підготовку тих, хто працює з дітьми.

У постіндустріальному, інформаційному суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Освіта покликана забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел їх розвитку є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємобміну інформацією у професійній педагогічній діяльності [2, с. 7].

Ключовим напрямом державної політики, визначеним Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, є її реформування на основі філософії «людиноцентризму» [4].

В дошкільній галузі відбувається утвердження гуманно-особистісного підходу в освітньому процесі, використання партнерської взаємодії в професійній діяльності.

Було проаналізовано вимоги Галузевого стандарту вищої освіти (спеціальність «012 Дошкільна освіта») щодо партнерської взаємодії у професійній діяльності. Серед загальних компетентностей визначено здатність до міжособистісної взаємодії, а серед спеціальних (фахових) – здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

Сучасна особистісно-орієнтована модель дошкільної освіти висуває високі вимоги до особистісного та професійного розвитку вихователя закладу дошкільної освіти. Поточні й майбутні успіхи майбутніх педагогів, процес їх професійного становлення багато в чому залежать від наявності знань про стратегії взаємодії учасників освітнього процесу, від взаємності дій її суб'єктів.

Роль педагогічної взаємодії на ранніх етапах онтогенезу, коли закладається базис особистісної культури дитини, розглядали Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, А. Запорожець, М. Лісіна, Д. Ельконін та ін.

Проблему спілкування та його особливості в системі вищої освіти досліджували: Ф. Бацевич, Н. Бутенко, О. Винославська, В. Кан-Калик, А. Кузьмінський, О. Нестерова, О. Семенюк, М. Філоненко.

Проблема спілкування перетворилася в наш час на одну з найактуальніших у теоретичному і практичному аспектах. Як зауважує Н. Бутенко спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для будь-якої спільної діяльності [1, с. 260]. Це стосується, звичайно, також навчання й виховання, що і являють собою опосередковану спілкуванням спільну діяльність людей, одні з яких передають, а інші засвоюють накопичений людством досвід. У спілкуванні людина, з одного боку, виявляє для себе й інших свої психічні якості, а з іншого – розвиває і формує їх. Спілкуючись з іншими людьми, особистість засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні норми, цінності, знання і способи діяльності, формуючи себе як особистість і суб'єкт діяльності.

Аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти свідчить про наявність низки суперечностей, які актуалізують проблему формування їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності: між домінуючою спрямованістю педагогічного процесу у закладах вищої освіти на формування в студентів предметно-фахових знань та умінь та недостатньою увагою до розвитку їх готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності; між необхідністю формування спрямованості на партнерську взаємодію та традиційною індивідуалістично-конкурентною орієнтацією освітнього процесу у закладах вищої освіти; між соціальним запитом на підготовку творчих фахівців, здатних до продуктивної взаємодії на партнерських засадах, і недостатньою розробленістю педагогічних засобів і методів такої підготовки у закладах вищої освіти.

Система вищої освіти усвідомила цінність та важливість підготовки фахівців до партнерства у професійній діяльності, проте практичні дослідження свідчать про недостатню теоретичну обізнаність з теми партнерської взаємодії та сформованість практичних умінь та навичок.

Метою статті є аналіз результатів експериментального дослідження стану здатності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Спільна діяльність у форматі партнерства забезпечує: інноваційні підходи до вирішення проблем сталого розвитку, використання механізмів, завдяки яким виникає можливість внеску кожного із учасників взаємодії у вигляді конкретних можливостей та навичок ефективного досягнення загальних та взаємодоповнюючих завдань. При цьому спільний результат буде набагато вагомішим, ніж зусилля кожного окремо.

Партнерська взаємодія впливає на розширення доступу до людських, технічних, творчих ресурсів задля досягнення поставленої мети.

Комунікативна взаємодія в педагогічному процесі вищої школи є передумовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця, створення гармонійних взаємин у соціумі. Професійно-педагогічна комунікація є основною формою освітнього процесу, вона розгортається під час взаємодії його учасників. Кожен з них пізнає суспільні та моральні цінності, розвиває власні психічні якості. Тому педагогічну взаємодію вважають чинником психічного розвитку людини [2, с. 9].

Розглянемо можливість формування здатності до партнерської взаємодії у професійній діяльності майбутнього педагога, яка відбувається в умовах закладу вищої освіти.

Нами розроблено власний критеріальний апарат, в якому враховано інтегровану природу феномену готовності майбутнього вихователя ЗДО до партнерської взаємодії у професійній діяльності:

1. Когнітивний критерій дає можливість визначити рівень розуміння майбутніми вихователями ЗДО сутності основних понять дослідження, дослідити рівень обізнаності респондентів з особливостями педагогічного спілкування.

2. Мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє виявити наступні показники: ціннісне ставлення до партнерської взаємодії, ступінь мотиваційного потенціалу, що є показником успішності самоорганізації майбутнього фахівця у професійній діяльності;

3. Особистісно-комунікативний критерій виявляє здатність майбутнього вихователя ЗДО розуміти партнерів зі спілкування з допомогою засобів вербального та невербального спілкування, здатність до емоційної взаємодії, емпатії, самостійного прийняття рішень;

4. Діяльнісний критерій дає оцінку практичним вмінням студентів за умов партнерської взаємодії, що ґрунтуються на вміннях планувати роботу, оцінювати її результати, узгоджувати свої дії з діями інших, використовувати навички медіації (методи урегулювання конфліктів) з метою досягнення поставленої спільної мети;

5. Рефлексивний критерій дозволяє здійснити оцінку результатів власної діяльності та діяльності інших. Зупинимось детальніше на показниках особистісно-комунікативного та діяльнісного критеріїв.

Особистісно-комунікативний передбачає наявність таких показників, як: висока емпатійність спілкування в різних навчальних та позанавчальних ситуаціях; інтернальність, виявлення ініціативності, здатність брати на себе відповідальність, демонстрація лідерських якостей; володіння вміннями вести дискусію, відстоювати власну думку.

Діяльнісний критерій характеризується такими показниками: володіння навичками медіації, здатність до конструктивного вирішення конфліктів; вміння узгоджувати власні дії з діями інших людей; вміння коректувати зміст, форми партнерської взаємодії відповідно до мети партнерської взаємодії, асертивність поведінки, комунікативні та організаторські здібності.

З метою з'ясування стану проблеми було проведено дослідження, що охоплювало вибірку студентів спеціальності «Дошкільна освіта» педагогічного факультету Херсонського державного університету на різних етапах навчання (69 осіб – 1 курсу, 40 осіб – 2 курсу, 25 осіб – 3 курсу, 4 курсу – 26 осіб). Всього в опитуванні взяли участь 150 осіб.

Для проведення діагностичної роботи було застосовано спеціальні методики. Розглянемо детальніше результати дослідження щодо рівня сформованості кожної з особистісних якостей, передбачених показниками.

Модифікований тест-опитувальник емпатичних тенденцій, розроблений А. Мехрабієном і Н. Епштейном, дає змогу визначити індекс емпатійності, тобто емоційної чутливості на хвилювання інших[3].

Емпатія у формі співчуття або переживання пов'язана з умінням людини «проникати» в чуттєвий світ інших. У різних життєвих ситуаціях емоційна чутливість залежить від адекватності сприймання переживань людей, а також уявлення про причини, які їх викликали. Така чутливість стає спонукальною силою, спрямованою на допомогу іншим. Як відомо, розвиток емоційної чутливості залежить від життєвого досвіду, від домінуючого стилю спілкування у родині та закладі загальної середньої освіти. Із 59 студентів 1 курсу 62,7 % продемонстрували високий рівень емпатійності, 35,6 % – середній, 1,7 % – низький. Студенти 2 курсу мають високий рівень емпатійності – 57,5 %, середній – 40 %, низький – 2,5 %. На 3 курсі показники певною мірою змінилися: високий рівень емпатійності продемонстрували 32 % респондентів, середній – 64 %, низький – 4 %. А вже на 4 курсі майбутні випускники СВО «бакалавр» показали такі результати: 50 % фахівців виявили високий рівень емпатійності, 30,7 % – середній, 19,3 % – низький. З однієї сторони дані показники свідчать про наявність якості, необхідної для професійної діяльності майбутніх педагогів. Проте, слід зазначити, що занадто емоційно чутлива людина може стати об'єктом для «експлуатації» іншими особами, котрі користуються добротою та невідомністю, навіть за рахунок «тиску» на власні переживання та почуття. Емоційно чутливим людям необхідно навчитися відстоювати свої позиції через володіння прийомами емоційного захисту та вибіркового ставлення до інших учасників комунікації.

Можна зробити висновок, що простежується зв'язок між курсом навчання та показником рівня емпатійності – від 1 до 3 курсу знижується відсоток високого рівня. На 4 курсі цей показник дещо підвищується, але не досягає рівня 1-2 курсу.

Для визначення локусу суб'єктивного контролю, тобто загальної інтернальності, був використаний тест-опитувальник, розроблений Є. Ф. Бажаним на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера [3].

Локус контролю – це характеристика вольової сфери людини, яка відображає її нахил приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або лише власним зусиллям та здібностям. Тобто визначається показник серед двох полярних типів особистостей залежно від локації контролю. У студентів 1 курсу високий рівень інтернальності виявлено у 32,2 %, середній – у 67,8 %, низький – відсутній. На 2 курсі високий рівень становив – 17,5 %, середній – 47 %, низький – 35,5 %. Трьохкурсники – респонденти показали такі результати: високий рівень інтернальності мають 8 %, середній – 52 %, низький – 40 %. Випускники бакалаврату мають 26,9 % високого рівня інтернальності, 73,1 % – середній рівень.

Отже, на 1-2 курсах рівень сформованості інтернальності у здобувачів освіти свідчить, що вони усвідомлюють власну відповідальність за прийняття рішень, готові до сміливих дій. Проте, на 3 курсі ці показники різко знижуються. Можна припустити, що досліджувані схильні до уникнення відповідальності та перекладання її на зовнішні обставини.

Наступна професійна якість педагога, що досліджувалася – асертивність. Вона полягає у здібності не завдавати школи кому-небудь і поважати права інших людей, одночасно усвідомлюючи власні. Це вміння доречно говорити «ні», не ображаючи опонента, звертатися з проханням, висувати вимоги та конструктивно вести діалог.

Студенти 1 курсу продемонстрували такі результати: високий рівень асертивності – 5,08 %, середній – 64,4 %, низький – 30,52 %.

Під час анкетування другокурсників ми виявили наступні результати: високий – 7,55 %, середній – 70 %, низький – 22,5 %. Серед здобувачів ступеня вищої освіти 4 курсу мають високий рівень асертивності 12 %, середній – 60 %, низький – 28 %. Велика кількість респондентів виявили здатність оцінювати себе реалістично. А це, в свою чергу, є підґрунтям для опанування навичок ефективного партнерства.

Студенти продемонстрували переважно середні та низькі показники асертивності протягом усіх 4 років навчання. Отже, дана якість не є розвинутою, її рівень не збільшується залежно від курсу навчання. Це дає підстави вважати, що позитивна динаміка щодо рівня сформованості асертивності відсутня.

Досить інформативним став тест-опитувальник організаторських і комунікативних здібностей (за Б. Федорішиним).

Респонденти з низьким рівнем комунікативних та організаторських здібностей не прагнуть до спілкування, почуваються некомфортно в новому колективі, прагнуть більше часу проводити наодинці з собою, мають труднощі у встановленні контактів з іншими людьми, бояться виступів перед аудиторією, не вміють відстоювати свою точку зору, уникають прояву ініціативи та лідерства [3, с.69].

Серед опитуваних першокурсників високий рівень комунікативних здібностей продемонстрували лише 11,2 %, організаційних – 6,78 %; середній рівень – 23,72 % (комунікативні) та 27,11 % (організаційні); низький рівень – комунікативні – 65,08 %, організаційні – 66,11 %.

Другокурсники продемонстрували лише 10 % високого рівня комунікативних здібностей та 0 % організаторських. Середній рівень: 37,5 % комунікативних, 47,5 % організаторських; низький рівень виявився з найвищими показниками: комунікативні – 52,5 %, організаторські – 52,5 %.

На 3 курсі результати наступні: високий рівень комунікативних здібностей – 12 %, організаторських – 16 %, середній рівень комунікативних здібностей – 60 %, організаторських – 32 %, респондентів з низьким рівнем комунікативних здібностей – 28 %, організаторських – 52 %.

Викликають занепокоєння показники комунікативних здібностей 4-курсників (високий – 15,4 %, середній – 42,30 %, низький – 42,30 %) та організаторських здібностей (високий – 3,85 %, середній – 46,15 %, низький – 50 %).

Отже, у здобувачів освіти усіх курсів переважають середній та низький показники організаторських та комунікативних здібностей, майже відсутні позитивні зміни щодо сформованості професійно значущих якостей.

Можна зробити загальний висновок, що студенти 3 курсу демонструють певне розчарування щодо обраної професії, в анкетах вони висловлюють неспівпадіння очікувань на етапі вступу до закладу вищої освіти з реальним станом професійної підготовки. Висуваємо припущення, що 3 курс є критичним щодо поглядів на подальшу професійну діяльність. Проте, можна використати даний період як сприятливий для закріплення знань, удосконалення умінь та розвитку навичок партнерської взаємодії. За результатами дослідження виникає потреба у розробці системи роботи з формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення окресленої проблеми. Подальшої розробки потребує створення системи роботи з формування здатності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Використана література:

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник. Київ : КНЕУ, 2004. 380 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ, 2006. 256 с.
3. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посіб. Київ, 2011. 464 с.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. *Офіційний веб-портал ВР України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 28.01.2020).

References:

1. Butenko N.Yu. Komunikatyvni protsesy u navchanni: pidruchnyk [Communication processes in learning: textbook]. Kyiv : KNEU, 2004. 380 s [in Ukrainian].
2. Volkova N.P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navch.posib [The professional-pedagogical communication: educational manual]. Kyiv, 2006. 256 s [in Ukrainian].
3. Halian I.M. Psykhodiagnostyka: navch.posib [The psychodiagnostics: educational manual]. Kyiv, 2011. 464s [in Ukrainian].
4. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. № 347/2002. [On the National Doctrine of Educational Development: Presidential Decree of April 17, 2002 No. 347/2002.] *Ofitsiyni veb-portal VR Ukrainy* [in Ukrainian]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (data zvernennia: 28.01.2020).

Anisimova O. E. The researching of the level of formation of the ability to partnership in future educators of preschool education

The article describes the importance of forming the capacity for partnership in the process of professional training of future preschool educators. The contradictions that actualize the above problem are outlined. A criterion apparatus has been developed, which takes into account the integrated nature of the phenomenon of the future caregiver of readiness of the preschool education for partnership in professional activity: cognitive criterion, motivational-value, personality-communicative, activity and reflexive. Indicators of personal-communicative and activity criteria were considered in more detail.

In order to find out the state of the problem, a study was conducted covering a sample of students of the specialty "Preschool Education" of the Pedagogical Faculty of Kherson State University at different stages of study. We have used techniques to diagnose the level of empathy, assertiveness, internality, communication and organizational skills.

The study gives grounds to conclude that the level of empathy is reduced from 1 to 3 courses. In the 4th year this indicator increases slightly, but does not reach the level 1-2 of the course.

The level of internship at 1-2 courses in education recipients indicates that they are aware of their responsibility for making decisions that are ready for courageous action. However, in the 3rd year these figures sharply decrease.

Educators showed mostly medium and low assertiveness rates throughout their 4 years of study. Therefore, this quality is not developed, its level does not increase depending on the course of study. This suggests that there is no positive dynamics regarding the level of assertiveness.

Educators of all courses are dominated by medium and low levels of organizational and communication skills, and there are almost no positive changes in the formation of these professionally significant qualities.

Therefore, there is a need to develop a system of work for the formation in the future educators of preschool education of the qualities necessary for effective professional activity.

Key words: *partnership, professional quality diagnostics, criteria, assertiveness, empathy, internship.*

УДК 001.8:343.8 (477)-044.3

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.04>

Аніщенко В. О.

ТРАДИЦІЙНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ-ПЕНІТЕНЦІАРІЇВ В УКРАЇНІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасна реформа пенітенціарної системи України вимагає суттєвих змін у змісті та якості підготовки майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв, які здатні виконувати свої професійні обов'язки на високому професійному рівні. Професійній підготовці майбутніх офіцерів ДКВС України притаманні певні особливості, обумовлені специфікою служби та вимогами нормативних документів, а також ступеневий характер. Результатом даного процесу є професійна компетентність офіцера.

Розглянуто та виконано аналіз процесу традиційної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України з урахуванням визначеної структури і основних компонентів їх професійної підготовки: цільового; змістовного; операційно-дійового; контрольного-регулювального та ресурсного.

Результати аналізу традиційної системи підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України вказують на наявність певних суперечностей у цьому процесі, що дозволяє вести мову про існування певної проблеми. З метою усунення суперечностей, що були виявлені під час дослідження, та формування високого рівня професійної компетентності офіцерів ДКВС України необхідно суттєво оновити навчально-методичне забезпечення фахової підготовки, а саме методики навчання курсантів і слухачів за рахунок посилення компоненту практико-орієнтованого навчання, шляхом впровадження кейсів, ділових ігор, спеціалізованих тренінгів, інших інноваційних форм і методів навчання під час вивчення фахових і спеціальних дисциплін, вдосконалити форми і методи моніторингу і контролю якості процесу фахової підготовки на першому та другому рівнях освіти.

Ключові слова: *професійна підготовка, структура професійної підготовки, професійна компетентність, рівень професіоналізму, цільовий компонент професійної підготовки, змістовний компонент професійної підготовки, операційно-дійовий компонент професійної підготовки, контрольного-регулювального компоненту професійної підготовки, ресурсний компонент професійної підготовки.*

Реформування пенітенціарної системи в Україні ставить перед закладом вищої освіти зі специфічними умовами навчання нові вимоги щодо здійснення процесу професійної підготовки та формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС України). Нині підготовка майбутніх офіцерів ДКВС України відбувається в Академії Державної пенітенціарної служби (далі – Академія ДПтС), яка є єдиним державним, галузевим закладом вищої освіти зі специфічними умовами навчання в Україні, та головним завданням вважає якісну підготовку майбутніх фахівців-пенітенціаріїв с чітко сформованими професійними компетентностями і високим рівнем адаптації до майбутньої квазіпрофесійної службової діяльності.

Над темою щодо вдосконалення системи професійної підготовки та структури цього процесу працювало багато вчених, серед яких можна відмітити наукові праці В. Галузяка [1], І. Зайченка [2], О. Кузьменко [3], О. Мороз [3], В. Огнев'юк [3], Л. Хоружої [3], С. Сисоевої [4], І. Соколової [4], та інших. Однак практика показала, що багато випускників приходять на службу до установ виконання покарань не зовсім підготовленими, саме тому аналіз традиційної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України є актуальною проблемою досліджень на теперішній час.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження традиційної системи підготовки офіцерів ДКВС України в закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Методом дослідження є теоретичний аналіз та анонімне опитування методом анкетування курсантів і викладачів.

Професійній підготовці майбутніх офіцерів ДКВС України притаманні певні особливості, обумовлені специфікою служби та вимогами нормативних документів, а також ступеневий характер. Результатом даного процесу є професійна компетентність офіцера – одна з основних професійних характеристик, що забезпечує рівень його професіоналізму, здатність виконувати ним професійні завдання, підготовленість до самостійної

свідомої діяльності за спеціальністю. Професійна компетентність офіцера розуміється як здатність, у структурі якої є знання, вміння, навички, професійно важливі властивості та ціннісні орієнтації особистості.

Дослідники О. Кузьменко, О. Мороз, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, І. Соколова, Л. Хоружа тлумачать поняття «професійна підготовка» як «цілісна система із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що певним чином впорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісною, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відносинами» [3, с. 250]. Дослідники С. Сисоєва та І. Соколова вказують на те, що «професійна підготовка майбутнього фахівця – це неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених в сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці» [4, с. 133]. Таке визначення професійної підготовки можна ототожнити з тлумаченням педагогічного процесу – системи, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, формами, методами їх функціонування [2]. Метою педагогічного процесу також є процес набуття розвитку особистості, що є неперервним і керованим за своїм характером.

З урахуванням висновків В. Галузьяка, М. Сметанського, В. Шахова [1] щодо структури педагогічного процесу, який утворюється з сукупності взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють між собою і утворюють певну цілісність, можемо припустити, що в системі професійної підготовки основними складовими є зміст, форми, методи, засоби підготовки і моніторингу, а також результати. Це дає підстави виокремити у структурі професійної підготовки такі компоненти: цільовий (визначає мету і завдання професійної підготовки майбутніх офіцерів); змістовий (відображає зміст підготовки – знань, умінь, навичок, ставлень, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності курсантів); операційно-дійовий (характеризує форми, освітні технології, методи, прийоми, способи, реалізації мети і завдань професійної підготовки); контрольно-регулювальний (відображає форми і методи моніторингу і контролю якості професійної підготовки курсантів); ресурсний (відображає матеріально-технічні, інформаційно-комунікаційні, побутові та ергономічні умови перебігу професійної підготовки). Відсутність якогось із цих компонентів порушує цілісність процесу професійної підготовки. Тому аналіз традиційної системи підготовки офіцерів ДКВС України ми здійснювали з урахуванням визначеної структури і основних компонентів.

Цільовий компонент професійної підготовки майбутніх офіцерів ми визначили шляхом аналізу й узагальнення Освітньо-професійних програм (далі – ОПП), за якими здійснюється підготовка майбутніх офіцерів ДКВС України (ОПП «Правоохоронна діяльність» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» галузі знань 26 «Цивільна безпека», а також ОПП «Правоохоронна діяльність» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» галузі знань 26 «Цивільна безпека»). Результати узагальнення дозволили зробити висновок, що метою підготовки майбутнього офіцера ДКВС України є формування особистості офіцера, здатного вирішувати складні нестандартні завдання і проблеми, які виникають у процесі виконання професійних завдань.

Водночас доводиться констатувати, що в ОПП практично відсутні будь-які вказівки на особливості професійної діяльності офіцера ДКВС, практично немає компетентностей, що визначають спеціалізацію. І це, на нашу думку, є суттєвим недоліком, оскільки від правильно визначеної мети і завдань, що її конкретизують, залежать результати професійної підготовки.

Подібна ситуація спостерігається також і в змісті ОПП «Правоохоронна діяльність» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» галузі знань 26 «Цивільна безпека» [5]. Результати аналізу цієї ОПП дозволяють стверджувати, що її розробники практично не диференціюють освітні рівні бакалавра і магістра, а також не закладають спеціалізацію у результати навчання майбутніх офіцерів.

Отже, щодо цільового компоненту професійної підготовки майбутніх офіцерів, то результати аналізу традиційної системи навчання майбутніх офіцерів вказують на необхідність більш коректного та ґрунтовного підходу до формулювання мети цього процесу з вказівкою на необхідність готувати компетентного офіцера ДКВС шляхом ступеневої підготовки. При цьому підготовка на кожному ступені має відповідати особливостям професійного застосування офіцерів, а також враховувати рівень складності завдань і функцій, що виконуються офіцерами. Аналіз показав, що більшість посад можуть обійматися як випускниками бакалаврського, так і магістерського ступенів освіти. Це свідчить про досить умовний поділ змісту освіти (за цільовим компонентом) на ступені.

Для об'єктивного уявлення про зміст цільового компоненту професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України, яка відбувається в Академії ДПіТС доцільно також урахувати основні положення нормативно-правових документів, які регламентують освітній процес у цьому закладі освіти [6]. Узагальнення й аналіз основних положень нормативно-правових документів, які регламентують освітній процес в Академії Державної пенітенціарної служби свідчать про те, що в них слабо виражений акцент на підготовку саме офіцерів ДКВС України. Частково це пояснюється тим, що їх підготовка відбувається не за відомчими стандартами (як фахівців ДКВС України), а за стандартами спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність». Така

ситуація породжує суперечність, що полягає у наступному: з одного боку існують вимоги до рівня компетентності офіцерів ДКВС України, їхньої здатності виконувати після закінчення закладу вищої освіти функціональні обов'язки за посадовим призначенням, а з другого боку – змістом стандартів спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність», де особливості підготовки до діяльності в системі ДКВС представлені досить поверхово.

Для об'єктивного уявлення про можливості традиційної системи підготовки офіцерів ДКВС України у контексті формування професійної компетентності важливе значення має аналіз змістового компоненту професійної підготовки, що відображає її зміст – перелік знань, умінь, навичок, ставлень, ціннісних орієнтацій, алгоритм набуття досвіду професійної діяльності курсантів. З метою моніторингу якості засвоєння змісту освіти під час дослідно-експериментальної роботи проведено оцінювання та рейтингування курсантів 1-го, 2-го, 3-го курсів та слухачів 5-го курсу денної форми навчання за результатами складання заліково-екзаменаційної сесії у 2016–2017 навчальному році.

В результаті проведеного аналізу з'ясовано, що загальний середній бал навчання в 2016 – 2017 навчальному році становить 77,6 балів, якість навчання складає 65,4 %, успішність – 100 %. Водночас доводиться констатувати, що за результатами заліково-екзаменаційної сесії за II-й семестр 2016 – 2017 навчального року 10 курсантів отримали незадовільні оцінки за результатами складання семестрових іспитів.

Для з'ясування потенціалу традиційної системи підготовки офіцерів ДКВС України щодо формування професійної компетентності важливе значення має аналіз змісту ОПП «Правоохоронна діяльність» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» галузі знань 26 «Цивільна безпека» [5, 6]. Результати аналізу змісту ОПП показали, що за змістом ОПП для різних ступенів освіти практично не відрізняються. Така ситуація породжує суперечність, що полягає у наступному: з одного боку існують вимоги до рівня компетентності офіцерів ДКВС України з різними рівнями освіти, їхньої здатності обіймати після закінчення закладу вищої освіти посади з різним рівнем складності, а з другого боку – змістом стандартів спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів, де диференціація підготовки до діяльності в системі ДКВС України за рівнем складності представлена досить умовно.

Для об'єктивної характеристики потенціалу традиційної системи підготовки офіцерів ДКВС України у контексті формування професійної компетентності за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями освіти важливе значення має аналіз операційно-дійового компоненту професійної підготовки. Цей компонент характеризує форми, освітні технології, методи, прийоми, способи, реалізації мети і завдань професійної підготовки.

Відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в Академії ДПтС [7] основними формами освітньої діяльності є навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка та контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є лекція. Кількість лекцій та їх тематика з кожної навчальної дисципліни визначається в Академії ДПтС відповідною робочою програмою. Однією з форм професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України є практичні заняття. Організація практичного заняття принципово відрізняється від інших видів занять, оскільки під час його проведення створюються умови для виконання завдань кожним курсантом. Оскільки у вищій освіті домінує лекційно-семінарська система навчання, то однією з форм професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України є семінарські заняття. І ще однією формою професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України є індивідуальні заняття, що проводиться з окремими здобувачами з метою підвищення рівня їхньої підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей або у випадку, якщо здобувач навчається за індивідуальним графіком [7].

Традиційною формою для усталеної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України є консультація, яка передбачає навчальну взаємодію, за якої курсант отримує від науково-педагогічного працівника відповіді на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Консультація може бути індивідуальною або проводитися для групи здобувачів, залежно від того, науково-педагогічний працівник консультує з питань, пов'язаних із виконанням індивідуальних навчальних завдань, чи з теоретичних питань навчальної дисципліни [7]. Основним методом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних аудиторних занять є самостійна робота курсантів. Важливою формою професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України є практична підготовка, що проводиться в органах та установах ДКВС України з метою закріплення і вдосконалення одержаних курсантами та слухачами теоретичних знань, формування у них професійних умінь та навичок для виконання функціональних обов'язків.

Для об'єктивної характеристики операційно-дійового компоненту професійної підготовки офіцерів ДКВС України на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти проведено дослідження серед науково-педагогічних працівників Академії ДПтС для з'ясування особливостей використання в освітньому процесі форм, освітніх технологій, методів, прийомів та засобів реалізації мети і завдань професійної підготовки. Для цього було запропоновано дати відповіді на запитання розробленої нами анкети для з'ясування особливостей використання науково-педагогічними працівниками в освітньому процесі форм, освітніх технологій, методів, прийомів та засобів реалізації мети і завдань професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України. Всього було опитано 95 науково-педагогічних працівників. Узагальнення

й аналіз результатів відповідей на запитання анкети дозволили зробити висновок, що близько 34,5 % опитаних не працювали в поточному навчальному році над будь-якою науковою проблемою або науковим завданням. Саме тому, серед відповідей курсантів і слухачів (було опитано 124 курсанти 3-4 курсів та 56 слухачів магістратури) на запитання анкети про актуальність змісту дисциплін, її структури, якості викладання лекцій, підбору завдань на самостійну роботу, рівень практичного спрямування семінарів, доступність літератури та джерел для самостійної підготовки до занять тощо можна було побачити побажання щодо більшого застосування у навчальному процесі майстер-класів, навчальних дискусій, мозкових штурмів, спеціалізованих тренінгів, ділових ігор та ін.

Отже, наведені результати дослідження особливостей використання науково-педагогічними працівниками в освітньому процесі Академії ДПтС форм, освітніх технологій, методів, прийомів та засобів реалізації мети і завдань професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України дозволили зробити висновок про існування деяких суперечностей, а саме: між вимогами щодо високого рівня професійної компетентності офіцерів ДКВС України та усталеними методичними засадами її формування в курсантів і слухачів у процесі професійної підготовки; між необхідністю оновлення методики навчання курсантів і слухачів із метою їх підготовки до професійної діяльності, набуття ними фахових знань і вмінь та повільним осучасненням змісту, форм і методів навчання фахових і спеціальних дисциплін.

Для об'єктивного уявлення про можливості традиційної системи підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України у контексті формування професійної компетентності важливе значення має аналіз контрольно-регулювального компонента професійної підготовки, що відображає форми і методи моніторингу і контролю якості цього процесу на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти.

Для об'єктивної характеристики контрольно-регулювального компонента професійної підготовки на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти проведено дослідження серед курсантів і слухачів (було опитано 124 курсанти 3-4 курсів та 56 слухачів магістратури) для з'ясування особливостей використання в освітньому процесі форм і методів моніторингу і контролю якості професійної підготовки. Для цього було запропоновано дати відповіді на запитання розробленої нами анкети. Серед відповідей курсантів і слухачів на запитання анкети про позитивні та негативні сторони оцінювання викладачами навчальних досягнень курсантів (слухачів), рівень об'єктивності оцінювання навчальних досягнень під час семінарів та практичних занять, компетентність викладачів кафедр професійного спрямування щодо об'єктивності оцінювання курсантів або слухачів тощо можна було побачити такі позитивні ремарки: «система оцінювання є досить лояльною, вона забезпечує можливість швидкого зворотного зв'язку з викладачем»; «викладачем встановлені досить зрозумілі критерії оцінювання, а також зрозуміле подання матеріалу»; «до оцінювання з боку викладача не було жодних нарікань». Водночас курсанти і слухачів висловили також певні зауваження, зокрема: «не зовсім зрозуміло, як оцінюється активність на семінарах»; «викладач не зовсім чітко встановив правила оцінювання навчальної діяльності під час занять»; «курсанти не зовсім ясно зрозуміли вимоги та дедлайни щодо звітностей по дисципліні»; «була обмежена можливість слідкувати за поточним станом балів»; «окремі види робіт мали різний рівень складності, проте оцінювалися однаковою кількістю балів»; «інколи викладачі не об'єктивно оцінюють роботу на семінарі, відчувається суб'єктивне ставлення до курсантів»; «на оцінку за відповідь на заняттях інколи впливає настрій або емоційний стан викладача»; «було б краще, якби оцінювання відбувалося у формі тестування або в інший спосіб, що унеможливило суб'єктивне ставлення з боку викладача до курсанта».

Загалом результати узагальнення відповідей курсантів і слухачів на запитання анкети щодо якості викладання в Академії ДПтС дозволили побудувати таблицю 1.

З таблиці 1, у якій у балах представлено деякі аспекти контрольно-регулювального компонента професійної підготовки на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти, стає очевидним, що контрольно-регулювальний компонент традиційної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти має певні резерви. Крім цього отримані результати дозволяють сформулювати певні суперечності, що пов'язані з формами і методами моніторингу і контролю якості цього процесу на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти.

Йдеться про суперечність між вимогами щодо об'єктивного оцінювання навчальних досягнень курсантів і слухачів та використанням на практиці методів контролю та моніторингу якості професійної підготовки майбутніх офіцерів, що не забезпечують абсолютну об'єктивність. Ще одна суперечність полягає в тому, що, з одного боку, існують об'єктивні вимоги щодо комплексного оцінювання професійної компетентності майбутніх офіцерів, а з іншого – недостатньою розробленістю таких інструментів, методик і комплексних завдань, що є досить не частим у використанні в реальних умовах освітнього процесу.

Результати аналізу традиційної системи підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України були б не повними без урахування ресурсного компонента цього процесу [8]. Основними індикаторами, що дозволяють отримати оцінку є наявність і рівень розвитку матеріально-технічних, інформаційно-комунікаційних, побутових та ергономічних умов перебігу професійної підготовки.

Таблиця 1

Результати у балах за матеріалами опитування майбутніх офіцерів ДКВС України щодо якості викладання та контролю якості професійної підготовки в Академії ДПтС

№	Критерії оцінювання	Перший (бакалаврський) рівень освіти	Другий (магістерський) рівень освіти
1.	Наскільки викладач був відкритий та доступний?	7,44	7,85
2.	Наскільки викладач був коректним та тактовним?	7,45	7,85
3.	Наскільки викладач використовував сучасні та цікаві методи викладання?	6,5	6,8
4.	Наскільки викладач зрозуміло на першому занятті пояснив можливості отримання балів за виконання завдань?	6,23	7,55
5.	Наскільки викладач об'єктивно та прозоро оцінював Ваші знання?	7,62	6,54
6.	Наскільки викладач був вимогливим до Вас?	8,27	6,58
7.	Наскільки викладач допоміг Вам здобути сучасні знання та вміння?	6,82	6,12
8.	Наскільки викладач допоміг Вам набути практичні навички?	6,15	7,05
9.	Наскільки, на Вашу думку, викладач володіє навчальним матеріалом?	7,85	7,15
10.	Наскільки б я хотів(ла) надалі навчатися у цього викладача?	5,85	6,42
11.	Оцініть рівень об'єктивності оцінювання навчальних досягнень під час семінарів та практичних занять.	6,75	6,50
12.	Оцініть компетентність викладачів кафедр професійного спрямування щодо об'єктивності оцінювання навчальних досягнень курсантів або слухачів	8,15	8,45
13.	Наскільки Ви задоволені методами оцінювання, що використовують викладачі на заняттях?	6,36	6,15

Для з'ясування задоволеності курсантів і слухачів рівнем матеріально-технічного забезпечення навчального закладу також було проведено спеціальне анкетування. Результати опрацювання відповідей на запитання анкети (було опитано 124 курсанти 3-4 курсів та 56 слухачів магістратури) дозволили зробити висновок, що стосовно матеріально-технічного забезпечення навчального закладу більшість опитаних наголосили на тому, що Академія ДПтС на достатньому рівні забезпечує курсантів і слухачів необхідними навчальними засобами. Проте низькою є оцінка курсантами станом забезпечення комп'ютерною технікою та навчальним програмним забезпеченням. На це вказали 47 % опитаних.

Найявний аудиторний фонд задовольняє потреби лише 68,5 % опитаних, спортивна база – 67 %. Ефективна професійна підготовка передбачає належну організацію роботи бібліотеки, достатнього фонду навчальних і наукових видань, можливості доступу в мережу Інтернет для пошуку необхідної інформації для підготовки до занять. Проте курсанти і слухачі висловлюють нарікання щодо доступу до сучасних електронних освітніх ресурсів (таких виявилось понад 38,5 %). Значна кількість курсантів і слухачів вказують на те, що окремі навчальні дисципліни («Сучасні міжнародні стандарти у сфері апробації», «Теорія пенітенціарії та міжнародні стандарти поведінки з ув'язненими», «Основи критичного мислення та праворозуміння в судовій практиці») ще недостатньо забезпечена підручниками та електронними навчальними комплексами. Майже для 37 % опитаних курсантів бакалаврату та 46,5 % слухачів магістратури бібліотечний фонд не є достатнім. Певні критичні судження щодо нових надходжень літератури за останні роки висловлюють і викладачі (з 58 опитаних близько 23,5 % висловилися за те, щоб оновити базові підручники для викладання навчальних дисциплін).

На думку респондентів серед різноманітних видів навчально-методичного забезпечення найбільшою мірою потребує поліпшення забезпеченість ІТ-обладнанням і програмним забезпеченням (38,4 %), сучасними засобами зв'язку (27,4 %), доступу до Інтернет (39,5 %), а також покращення умов (місце, час) для проведення фізичної підготовки (27,7 %).

Отже, отримані результати дозволяють сформулювати певні суперечності, що пов'язані ресурсним компонентом професійної підготовки майбутніх офіцерів на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти. Йдеться про суперечність між вимогами щодо високого рівня якості професійної підготовки майбутніх офіцерів, та невідповідністю навчально-матеріального забезпечення цього процесу.

Висновки. Таким чином, результати аналізу традиційної системи підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України вказують на наявність певних суперечностей у цьому процесі, що дозволяє вести мову про існування певної проблеми. З метою усунення суперечностей, що були виявлені під час дослідження, та формування високого рівня професійної компетентності офіцерів ДКВС України необхідно суттєво оновити навчально-методичне забезпечення фахової підготовки, а саме методики навчання курсантів і слухачів за рахунок посилення компоненту практико-орієнтованого навчання, шляхом

впровадження кейсів, ділових ігор, спеціалізованих тренінгів, інших інноваційних форм і методів навчання під час вивчення фахових і спеціальних дисциплін, вдосконалити форми і методи моніторингу і контролю якості процесу фахової підготовки на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти.

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз стану сформованості професійної компетентності офіцерів ДКВС України в умовах традиційної системи навчання на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти.

Використана література:

1. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. 5-ге вид., випр. і доповн. Вінниця : Держ. картогр. ф-ка, 2012. 400 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка і методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2014. 444 с.
3. Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка. Київ : ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
4. Сисоева С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ : ЕКМО, 2010. 362 с.
5. Освітньо-професійна програма «Правоохоронна діяльність» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» галузі знань 26 «Цивільна безпека». Чернігів : Академія Державної пенітенціарної служби. 2018. 20 с.
6. Освітньо-професійна програма «Правоохоронна діяльність» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» галузі знань 26 «Цивільна безпека». Чернігів : Академія Державної пенітенціарної служби. 2018. 17 с.
7. Положення про організацію освітнього процесу в Академії Державної пенітенціарної служби. Затверджено наказом Академії Державної пенітенціарної служби від 08 серпня 2018 року № 249/ОД. Чернігів : Академія Державної пенітенціарної служби, 2018. 17 с.
8. Про затвердження Положення про військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України від 15.08.2018 № 910/412. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1229-18> (дата звернення 21.01.2020).

References:

1. Haluzyak V. M., Smetanskiy M. I., Shakhov V. I. (2012). Pedagogika [Pedagogy]. Vinnytsia: Derzh. kartohr. f-ka [in Ukrainian].
2. Zaichenko I. V. (2014). Pedagogika i metodyka vykladannya u vyshchii shkoli [Pedagogy and teaching methods in higher education]. Kyiv : TsP «KOMPRYNТ» [in Ukrainian].
3. Ognevyuk V.O. (2012) Osvitolohiia: vytoky naukovoho napriamu [Education: origins of scientific direction]. Kyiv : VP «Edelweis» [in Ukrainian].
4. Sysoeva S. O. (2010). Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: tezaurus naukovoho doslidzhennia [Problems of continuing professional education: thesaurus of scientific research]. Kyiv : EKMO [in Ukrainian].
5. Academy of the State Penitentiary Service (2018). Osvitno-profesiina prohrama «Pravookhoronna diialnist» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 262 «Pravookhoronna diialnist» haluzi znan 26 «Tsyvilna bezpeka» [Educationally-professional 262 «Law Enforcement» of the first (bachelor's) degree of higher education of area of knowledge 26 «Civil safety»]. Chernihiv [in Ukrainian].
6. Academy of the State Penitentiary Service (2018). Osvitno-profesiina prohrama «Pravookhoronna diialnist» druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 262 «Pravookhoronna diialnist» haluzi znan 26 «Tsyvilna bezpeka» [Educationally-professional 262 «Law Enforcement» of the second (master's) degree of higher education of area of knowledge 26 «Civil safety»]. Chernihiv [in Ukrainian].
7. Academy of the State Penitentiary Service (2018). Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Akademii Derzhavnoi penitentsiarnoi sluzhby [Position on the organization of the educational process in the Academy of the State Penitentiary Service]. Chernihiv [in Ukrainian].
8. Ministry of Education and Science of Ukraine, Ministry of Defense of Ukraine (2018). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro viiskovi navchalni pidrozdily zakladiv vyshchoi osvity [On approval of the Positions on Military Educational Units of Higher Education Institutions]. Kyiv [in Ukrainian].

Anishchenko V. O. Analysis results of traditional training system of penitentiary officers in Ukraine

The current reform of the penitentiary system of Ukraine requires significant changes in the content and quality of future penitentiary officers` training who are able to conduct their professional responsibilities at a high professional level. The professional training of future officers of the Criminal and Executive Service of Ukraine is characterized by certain peculiarities caused by the service specifics and the requirements of normative documents, as well as the degree character. The result of this process is the officer`s professional competence.

The process of traditional system of professional training for future officers of the State Criminal and Executive Service of Ukraine is analyzed, considering the defined structure and main components of their professional training: targeted; meaningful; operationally-effective; control and resource.

The results of the traditional system analysis of officers` training of the State Criminal and Executive Service of Ukraine indicate that there are some contradictions in this process, which allows to speak about a certain problem existence. In order to eliminate the contradictions, revealed during the research, and to create a high level of officers` professional competence of the State Criminal and Executive Service of Ukraine, it is necessary to substantially renew the educational and methodological support of professional training, namely the teaching methods of cadets and students by strengthening the component of practical-oriented training, through the introduction of practical cases, business games, specialized trainings, other innovative forms and teaching methods while studying professional and specialty disciplines, as well as to improve forms and methods of monitoring and quality control of the professional training process in the first and second levels of education.

Key words: professional training, structure of professional training, professional competence, level of professionalism, target component of professional training, meaningful component of professional training, operationally-effective component of professional training, control component of professional training, resource component of professional training.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.05>

Антоненко І. І.

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Проаналізовано сучасний стан навчання іношомовного професійно орієнтованого писемного мовлення в існуючих наукових дослідженнях. Писемне мовлення розглядають як важливий фактор розвитку культури, освіти, засіб зберігання інформації, надійний спосіб міжкультурної взаємодії людей. Підкреслено, що навчання писемного мовлення розширює соціокультурні знання студентів, покращує їхні практичні навички. Випускник закладу вищої освіти має володіти навичками і вміннями створювати тексти різного ступеня складності, які відповідають певному стилю та жанру писемного мовлення. Особлива увага приділяється навчанню професійно орієнтованого письмового спілкування, яке спрямоване на формування творчої особистості, здатної успішно застосовувати лінгвістичні і спеціальні знання, що сприяють професійному розвитку. Зазначається важливість компетентнісного підходу до навчання та необхідність використання інтегрованого навчання, яке об'єднує знання суміжних наукових дисциплін. Професійно орієнтоване письмо є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким студенти мають володіти відповідно до програмних та основних вимог рівня професійної підготовки студентів. Формування іношомовної комунікативної компетентності в письмі спрямоване на розвиток умінь спілкування в письмовій формі. Були виділені комунікативні наміри, які виникають при створенні писемних висловлювань. Інтегрована до навчального процесу пізнавальна й мотивована діяльність студента сприяє накопиченню ним професійного досвіду, формуванню його самостійності й креативності для вирішення завдань. Вважаємо за доцільне приділити увагу ролі писемного мовлення в інтегрованому навчанні, яке відкриває можливості для використання матеріалів навчальної інформації із різних галузей, що опановують студенти в процесі професійної підготовки. Зазначено, що збільшилась кількість досліджень навчання писемної комунікації із застосуванням комп'ютерних технологій. Майбутні фахівці мають бути готовими до сприйняття, обробки і розповсюдження інформації. Обґрунтовано доцільність застосування інтерактивного навчання з комп'ютерною підтримкою як процесу комунікації між його учасниками з метою формування умінь писемного мовлення.

Ключові слова: іноземні мови, спілкування, писемне мовлення, компетентність, професійно орієнтоване писемне мовлення, наукові дослідження, професійна сфера, вміння писемного мовлення.

Розширення міжнародних зв'язків України підвищує роль іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Науково-технічний прогрес та зростання обсягів інформації у сучасному світі, інтеграція України у європейський освітній та економічний простір вимагають підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем знання іноземних мов. Постають вимоги до викладання дисципліни, до врахування міжпредметних зв'язків та підвищення мотивації студентів під час навчання.

Сучасний фахівець має володіти іноземною мовою для обміну інформацією, ознайомлення з новими технологіями та відкриттями, професійного спілкування із зарубіжними партнерами, тому мовний розвиток є необхідною умовою їхньої участі в житті суспільства. У методиці навчання іноземних мов відбувається пошук шляхів, які спрямовані на розвиток особистості фахівця, який володіє іношомовним усним і писемним мовленням. Соціальне замовлення орієнтоване на підготовку фахівців і супроводжується змінами в вимогах до випускників закладу вищої освіти (ЗВО), у тому числі до майбутніх фахівців видавничої справи та редагування.

Різним аспектам професійного іношомовного спілкування студентів у вищих закладах освіти присвячено роботи О. Тарнопольського, С. Коломієць, С. Козак, Л. Морської, Е. Васильєвої, О. Малюги, Л. Гайдукової, Г. Кравчук, І. Сімкової, Л. Бондар, І. Вереїтіної, І. Беженар, Ю. Романюк, Н. Рубель, Ю. Британ, Л. Конопленко, С. Вавіліної, О. Биконі, З. Корнєвої та інших.

Метою статті є аналіз сучасного стану навчання іношомовного професійно орієнтованого писемного мовлення в існуючих наукових дослідженнях. Вважають, що писемне мовлення (ПМ) є важливим фактором розвитку культури й освіти, засобом зберігання інформації, надійним способом міжкультурної взаємодії людей, продуктом якої є текст у його комунікативних різновидах, які називають типами тексту або жанрами письмових творів, і які мають свою певну структуру. Оскільки англійська мова набула статусу засобу міжнародного спілкування, то змінюються вимоги до рівня практичного оволодіння студентами умінь спілкування в писемній формі. Відповідно до проаналізованих освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, знання англійської мови спрямовані на практичне володіння мовою в обсязі професійної тематики. Випускник ЗВО має володіти навичками і вміннями створення текстів різного ступеня складності, які відповідають певному стилю та жанру ПМ.

Навчанню писемної комунікації приділяється увага в працях вітчизняних та іноземних науковців, таких як В. Бебих, О. Биконя, Н. Горобченко, І. Дубко, Н. Зінукова, С. Колкер, Т. Єналієва, С. Коновальчук, Т. Корж, Л. Курило, Н. Одегова, О. Пінська, В. Свиридюк, О. Синєкоп, Г. Скуратівська, О. Устименко, О. Цепкало, А. Pincas, A. Raimes, M. Halliday, T. Hedge, V. Bhatia, B. Kast, Ch. Tribble, B. Ott, R. Jordan.

М. Алтухова запропонувала методику навчання творчого писемного мовлення студентів третього курсу, Г. Борецька розробила методику навчання граматично правильної англійської писемної комунікації,

О. Цепкало доведено ефективність методики навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англomовного писемного спілкування, Н. Майер розробила методику оволодіння діловим писемним мовленням, Н. Одеговою запропоновано методику навчання написання рецензій, Л. Курило досліджувала навчання професійно орієнтованого наукового писемного мовлення, Ю. Баклаженко доведено ефективність індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення.

Різні проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності розглядалися у працях вітчизняних та зарубіжних вчених (І. Зимня, С. Козак, З. Корнєва, О. Локшина, О. Овчарук, Ю. Пассов, Н. Сасенко, О. Тарнопольський, О. Пометун, Н. Шмітт, А. Хуторський, І. Нейшн, М. Свейн, Д. Хаймс та ін.). Важливого значення в умовах професійної спрямованості навчання набуває професійно орієнтована комунікативна компетентність, що формується із типових комунікативних намірів у академічній та професійній сфері спілкування. Науковці виділяють комунікативні наміри, які виникають при створенні писемних висловлювань, зокрема: інформування (повідомити інформацію); спонукання (пояснити точку зору); вираження оцінки (обґрунтування мети). Формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності в письмі спрямоване на розвиток умінь спілкування в письмовій формі в межах тематики професійної сфери.

Вважаємо за доцільне розглянути роль і місце писемного мовлення в інтегрованому навчанні. Іноземна мова відкриває можливості для складання інтегрованих програм та використання матеріалів із різних галузей. У методиці викладання іноземних мов відбулося зміщення акцентів з ізольованого викладання мови до поєднання із спеціальними дисциплінами. Інтегрована до навчального процесу пізнавальна й мотивована діяльність студента сприяє накопиченню ним професійного досвіду, формуванню його самостійності й креативності для вирішення завдань. У педагогічних дослідженнях поняття «інтегроване навчання» використовується для позначення принципу зв'язку навчальної інформації з різними галузями знань, що опановують студенти в процесі професійної підготовки у ЗВО.

Процес професійно орієнтованого навчання англійської мови спрямований на формування творчої особистості фахівця, здатного застосовувати лінгвістичні знання у професійній діяльності, що сприяють його професійному розвитку в різних галузях науки і виробництва. Професійно орієнтоване письмо іноземною мовою є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким студенти повинні володіти відповідно до програмних і основних вимог до рівня професійної підготовки студентів. Під професійно спрямованою писемною комунікацією розуміють здатність створювати писемні висловлювання згідно з ситуаціями професійного спілкування. Ефективніше оволодіння мовою можливе в соціально осмислених ситуаціях, а інтегроване навчання створює основу для активізації, підвищує рівень оволодіння навичками й умінями.

Науковець І. Вереїтіна приділяє важливу роль психологічним особливостям інтегрованого процесу навчання і вважає, що сприйняття професійно орієнтованої інформації засобами іноземної мови відбувається із залученням максимально можливого числа аналізаторів. Також важливе осмислення професійно орієнтованої інформації іноземною мовою шляхом встановлення лінгвістичних зв'язків між набутими та новими знаннями. Необхідно запам'ятовувати інформацію та застосувати професійні знання у процесі діяльності у стандартних і нестандартних навчальних умовах [2].

У роботі Г. Скуратівської з'ясовано формування вмій професійного писемного мовлення студентів, підкреслено, що процес вивчення іноземних мов спирається на лінгводидактичну систему, яка оновлюється й ускладнюється, посилюються взаємозв'язків між компонентами та забезпечується активізація пізнавальної діяльності студентів.

Вважаємо важливими дослідження, які базуються на жанровому підході щодо навчання професійно орієнтованого писемного мовлення. О. Устименко запропоновано методику навчання студентів створенню англomовної фахової документації. Звернено увагу на позамовні й мовні характеристики текстів документів. При цьому, текст документа розглядається як комунікативно-мовленнєвий письмовий текст комерційного жанру офіційно-ділового стилю, який має структуровану організацію й реалізує комунікативні наміри учасників функціонально відповідними лексико-морфологічними і синтактико-текстуальними засобами [8].

Н. Зінукова в навчанні написанню довідково-інформаційної документації англійською мовою поєднує документи трьох жанрових форм (службову записку, звіт і пам'ятку) і визначає одиницею писемного висловлювання для трьох жанрових форм інформативне повідомлення. В основу прагматичних характеристик текстів покладено аналіз комунікативного аспекту, який спрямований на досягнення певної мети. Текст інформативного повідомлення розглянуто в таких напрямках: прагматичний фон; структурно-композиційні особливості; варіативність форм вираження комунікативної мети відповідно до етапів формування [4].

Т. Корж підкреслює необхідність формування вмій читання професійно орієнтованих текстів, лексико-граматичних навичок та вмій складання зв'язного письмового тексту, що відображає зміст прочитаного, рівень сформованості навичок та вмій читання і письма, формування предметної компетентності студентів, а також сприяє формуванню власного стилю. Функціональний тип тексту залежить від змістової структури тексту і від його жанрово-стилістичних особливостей [6].

Е. Васильєва підкреслює, що написання повідомлення є актом спілкування з певною метою і врахуванням особливостей стилю та факторів. Було надано визначення повідомлення як жанру писемного мовлення, встановленні параметри для його написання, також окреслені стильові особливості, які є важливими для текстів жанрів писемного мовлення [1]:

- 1) уніфікація та індивідуалізація лексики і граматичних засобів;
- 2) стандартизація граматики, орфографії та пунктуації;
- 3) організація матеріалу орієнтована на читача (рівень мовної підготовки, інтересів, поглядів, попередні знання);
- 4) формулювання ідеї, яка підтримана додатковою інформацією;
- 5) стандартизація оформлення конкретного жанру писемного мовлення.

О. Гальченко у своїй роботі, присвяченій питанню навчання професійно орієнтованого англомовного письма, розглянула риси публіцистичного та наукового функціональних стилів із прийомами рекламного дискурсу. Серед жанрів туристичного дискурсу для навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма проаналізовано чотири жанри: бланк бронювання та реєстрації; рекламний буклет; презентація туристичної фірми; діловий лист [3].

Питання формування іншомовної професійної комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх журналістів перебували в центрі наукових інтересів Л. Нагорнюк та формуванням професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань вивчала І. Чемерис, в роботі визначено специфіку англомовних медіатекстів щодо використання їх у навчальному процесі для формування професійної компетентності. У своєму дослідженні, присвяченому навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англомовних пар-текстів, С. Вавіліна провела порівняльний аналіз журналістських і пар-текстів за основними жанроутворювальними ознаками. Було конкретизовано зміст і структуру професійно спрямованої комунікативної компетентності у читанні пар-текстів та важливість вмінь медіаграмотності.

С. Коновальчук вивчала інтегроване навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів, обґрунтовано послідовність формування умінь професійного англомовного писемного спілкування у відібраних журналістських жанрах з урахуванням змістового, структурно-композиційного та лінгвостилістичного аспектів. Послідовність засвоєння жанрів відбувається від «простого до складного», що забезпечить розвиток вмінь жанрової форми викладу інформації [5].

Варто зазначити, що останнім часом збільшилась кількість досліджень навчання писемної комунікації із застосуванням комп'ютерних технологій. Про ефективність використання комп'ютерних технологій при навчанні іноземної мови зазначено у роботах В. Кухаренко, Е. Полат, Ю. Штеменко, М. Kenning та ін. Стимулом для навчання писемному мовленню за допомогою комп'ютера є також факт поєднання навчальної роботи на комп'ютері з оволодінням прийомами використання його для інших різновидів професійної діяльності. Майбутній фахівець має бути готовий до швидкого сприйняття й обробки великих обсягів інформації рідною та іноземною мовами, до роботи із засобами передачі, обробки, збереження і розповсюдження інформації. О. Москалець дослідила проблему навчання англомовного ПМ з використанням комп'ютерних технологій, було вивчено можливість використання навчальної комп'ютерної програми для написання приватного листа. Ю. Маркова розробила методіку розвитку вмінь ПМ на основі Wiki-технології, що дозволяє групі студентів, які перебувають на відстані, працювати над створенням документа, вносячи зміни і доповнення. Т. Павельєва конкретизувала зміст навчання ПМ засобами навчального Інтернет-блогу, визначила вміння, що розвиваються на основі соціального сервісу блогів та розробила модель розвитку вмінь ПМ студентів. М. Глазуновим обґрунтовано навчання ПМ з використанням веб-технологій і були досліджені такі жанри веб-технологій як електронна пошта, блог, Twitter, Wiki. Підкреслено, що створена методика навчання розширює соціокультурні знання студентів, покращує їхні практичні навички. С. Радецька у своїй дисертації наголошує на перевагах комп'ютерного навчання писемному мовленню. Т. Каменєва запропонувала методіку навчання менеджерів ділового ПМ англійською мовою з використанням електронного підручника. Н. Дичка проводила навчання англомовного професійно орієнтованого писемного мовлення студентів IT-спеціальностей.

Окремі питання інтерактивного навчання писемного мовлення розроблялися в сучасній методиці викладання іноземних мов. Г. Кривчикова присвятила роботу інтерактивному навчання писемного мовлення, проаналізовано взаємодії між студентом та викладачем, групову роботу студентів та самостійну роботу. О. Сінекоп розробила методіку інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з використанням комп'ютерних технологій. Було доведено доцільність використання інформаційних технологій. Відповідно до етапів інтерактивного навчання розроблено комплекс вправ для формування навичок і розвитку вмінь написання англомовного повідомлення, конкретизовані форми інтеракцій та види й цілі інтерактивності. Інтерактивне навчання писемного мовлення з комп'ютерною підтримкою визначено як процес у режимі комунікації між учасниками з метою оволодіння знаннями та формуванням навичок і розвитку вмінь писемного мовлення [7].

Вважаємо, що головними вміннями студентів під час навчання англомовного професійно орієнтованого ПМ мають бути вміння висловлювати свої думки у письмовій формі в відповідності до жанрових особливостей та до соціокультурних вимог. Навчання передбачає інтеграцію писемного мовлення з іншими видами мовленнєвої діяльності й базується на розвитку вмінь написання тексту та його редагуванні. Аналіз наукових робіт дозволив дійти висновку, що зазначені напрями досліджень дуже важливі, але не вичерпують усіх проблем іншомовної підготовки студентів ЗВО.

Використана література:

1. Васильєва Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 24 с.
2. Верейтіна І. А. Інтегроване навчання майбутніх екологів професійно орієнтованого спілкування англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 203 с.
3. Гальченко О. Ю. Навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англійського письма в коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови». Київ, 2016. 210 с.
4. Зінукова Н. В. Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 289 с.
5. Коновальчук С. А. Методика інтегрованого навчання професійно орієнтованого англійського писемного спілкування майбутніх журналістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2017. 240 с.
6. Корж Т. М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анутовування англійських професійно орієнтованих текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Севастополь, 2008. 256 с.
7. Синєкоп О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 370 с.
8. Устименко О. М. Навчання створення фахової документації англійською мовою студентів факультетів зовнішньоторгово-вельної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.

References:

1. Vasylieva E. V. (2005) Navchannia studentiv movnykh spetsialnostoni napysannia naukovooho problemno-tematychnoho povidomlennia anhliskoiu movoiu [Teaching writing research paper in English to Students of Philology].: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 24 s. [in Ukrainian]
2. Vereitina I. A. (2011) Intehrovane navchannia maibutnikh ekolohiv profesiino oriietovanoho spilkuvannia anhliskoiu movoiu[Integrated training of future ecologists in professionally oriented communication in English].: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 203 s. [in Ukrainian]
3. Halchenko O. Yu. (2016) Navchannia maibutnikh menedzheriv turyzmu profesiino oriietovanoho anhlomovnoho pysma v koledzhakh[Teaching English language writing for specific purposes to college students of tour management].: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 210 s. [in Ukrainian]
4. Zinukova N. V. (2004) Navchannia studentiv-ekonomistiv napysannia anhliskoiu movoiu dovidkovo-informatsiinoi dokumentatsii[Teaching writing reference-information documentation in English to Students of Economics].: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 289 s. [in Ukrainian]
5. Konovalchuk S. A. (2017) Metodyka intehrovanoho navchannia profesiino oriietovanoho anhlomovnoho pysemnoho spilkuvannia maibutnikh zhurnalistiv [Methodology of integrated teaching future journalists professionally oriented English writing] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Ternopil, 240 s. [in Ukrainian]
6. Korzh T. M. (2008) Navchannia studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv anotuvannia anhliskyykh profesiino oriietovanykh tekstiv[Teaching technical students to summarize English special texts].: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Sevastopol, 256 s. [in Ukrainian]
7. Synekop O. S. (2011) Metodyka interaktyvnoho navchannia anhliskoho pysemnoho movlennia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinoi bezpeky z vykorystanniam kompiuternykh tekhnolohii [Methodology of interactive teaching English writing with the use of Information Technologies future information security specialists].: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 370 s. [in Ukrainian]
8. Ustymenko O. M. (2002) Navchannia stvorennia fakhovoi dokumentatsii anhliskoiu movoiu studentiv fakultetiv zovnishnotorhovelnoi diialnosti[Teaching writing professional documentation in English to foreign trade faculty students of higher educational establishments].: avtoref. dys. ... kand. pe. nauk: 13.00.02. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].

Antonenko I. I. Teaching professionally oriented written communication in foreign language to future professionals

The current problems of teaching professionally oriented written communication in foreign language in existing scientific researches are analyzed. Written communication is determined as an important factor in the development of culture and education, a reliable way of intercultural interaction between people. It is emphasized that the teaching of written communication enhances students' socio-cultural knowledge, improves their practical skills. Future professionals should have the skills and ability to create texts of various degrees of complexity that are appropriate for the particular style and genre of the written communication for the dissemination of information. Particular attention is paid to the teaching of professionally oriented written communication, which aims at forming a creative personality, which is able to apply linguistic and special knowledge that contributes to his professional development. The importance of using a Competency-based learning approach in teaching and integrated training, which combines the knowledge of related disciplines, is noted. Professionally oriented writing is speech activity that students should have in accordance with the program requirements of the level of professional training of students. The formation of foreign language communicative competence in writing aims at the development of written communication skills. It is considered that the student's cognitive and motivated activity in the learning process contributes to the accumulation of professional experience, the formation of his independence and creativity for solving problems. Specific attention is paid to integrated learning which opens opportunities for the use of materials of educational information of various subjects that students master in the process of professional training. It is noted that the number of studies of teaching written communication with using computer technology has increased. The expediency of interactive teaching English writing with using information technologies for a process of communication between participants in order to form written communication skills is substantiated.

Key words: foreign languages, communication, written communication, competence, professionally oriented written communication, scientific researches, professional sphere, written communication skills.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.06>

Апостол О. В.

ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Розкрито сутність професійного іміджу педагога вищої школи та схарактеризовані різнопланові вектори його розвитку. Проблема формування позитивного іміджу викладача вищого навчального закладу представлена в статті як необхідна складова педагогічної іміджології у системі підготовки фахівців вищої школи. Візуальне засвідчення сучасних манер спілкування й дотримання останніх тенденцій моди дозволить розширити коло контактів і успішно займатися професійною діяльністю у різновікових соціумах. Перераховані функції іміджу – ціннісні й технологічні – є пріоритетними складовими само– презентації особистості. Знаючи ці функції і методично вправляючись із їх реалізацією як самостійно, так і за допомогою іміджмейкера, людина зможе створити свій індивідуально-особистісний і професійний імідж. Суб'єктом діяльності викладача закладу вищої освіти, педагога, вихователя має бути не лише окрема індивідуальність, а й світ людей, їх покликання і доля.

Відтак постає важливе завдання створення викладачем власного високоморального й професійного іміджу, щоб бути справжнім лідером, педагогом і психологом у системі інформаційного впливу на підростаючого покоління. Особливо важливим аспектом даного процесу є формування задатків професійного іміджу у процесі магістерської підготовки викладача вищої школи. Вивчення особливостей навчально-виховного процесу магістратури засвідчило, що його традиційна система організації здебільшого формує у випускників здатність до стихійного професійного іміджу, яка виявляється під час вирішення вузько ситуативних завдань саморегуляції в освітній, рідше – у професійній діяльності. При цьому професійний імідж не виступає як внутрішньо особистісне завдання у випускників магістратури.

Педагогічна іміджологія у процесі магістратури – це науковий напрям, покликаний розробляти й використовувати теорію й практику формування іміджу педагогічних працівників, освітніх навчальних закладів, іміджу самої системи освіти в країні. Мета педагогічної іміджології полягає в обґрунтуванні та побудові програми впровадження й реалізації іміджових атрибутів педагога, а також в утвердженні іміджу сучасного закладу освіти

У нашому дослідженні завдання спрямовані на формування професійного іміджу у майбутніх викладачів вищої школи; визначено педагогічні умови та розроблено й апробовано експериментальну технологію педагогічного супроводу професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищої школи у процесі їхнього навчання в магістратурі.

Щоб ефективно здійснювати свої функції в майбутньому, сучасному здобувачеві магістерської освіти необхідно опанувати певні компоненти іміджевої педагогічної майстерності: вмінні взаємодіяти з людьми різного рівня (студенти, аспіранти, викладачі, допоміжний персонал, батьки, ділові кола, керівництво), встановлювати ділові й творчі стосунки з колегами, використовувати усну й письмову мову для впливу на партнерів та досягнення взаєморозуміння, сприймати, засвоювати й використовувати інформацію тощо. Професійна компетентність викладача освітньої установи як блок якостей має особливу значущість. Це поняття включає такі основні групи якостей: управлінську, педагогічну, наукову, економічну, правову компетентності.

Згідно із Законом про вищу освіту в Україні, саме через діяльність педагогічних працівників реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження й примноження культурної спадщини нації. Відтак необхідним є підвищення престижу педагогічної професії у суспільстві й утвердження високого соціального статусу та професійного іміджу педагога вищої школи. Тому імідж кожного педагога включає особливості, властиві його професії: тонкість розуму, вишукані манери, вихованість, скромність, уміння гідно подати себе студентам магістратури.

Ключові слова: імідж, позитивний імідж, імідж педагога вищої школи, педагогічна іміджологія.

Проблема створення позитивного іміджу стає потребою сучасної історичної доби, завданням для педагогічного колективу кожного закладу освіти. Імідж може складатися стихійно, неконтрольовано або бути предметом цілеспрямованої роботи. Проблема сучасних закладів освіти – це пошук, розробка та застосування різнопланових засобів створення позитивного статусу закладу, відображення в ньому внутрішніх і зовнішніх, сутнісних смислів, змісту та завдань його діяльності.

За обсягом та змістом поняття «імідж» стало міждисциплінарним, формувалося у категоріальному полі багатьох наук і інтерпретувалося відповідно до їх особливостей, цілей та завдань. При цьому у свідомості сучасної людини все більше закріплюється уявлення про імідж як про певні цінності, від наявності та якості яких залежить життєвий успіх і успішність будь-якої діяльності.

Вивчення іміджу педагога ґрунтується на міждисциплінарному підході до вивчення сутності проблеми. Висвітлення цієї проблеми у психолого-педагогічній літературі дозволяє розглянути процес формування іміджу майбутнього педагога, з урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників розвитку. Введення в педагогічний словник поняття «імідж» не данина моді. Педагог, вибудовує індивідуальну траєкторію особистісного росту, виходить на лідерські позиції, забезпечуючи ефективність і якість своєї професійної діяльності.

Спроби розкрити теоретичні підходи до розгляду феномена іміджу були зроблені ще у працях античних філософів (Сократ, Платон, Аристотель), мислителів Середньовіччя (Св. Августин, Ф. Аквінський, І. Даманський), Відродження (М. Фінчіо, Піко делла Мірандола, Л. Валла) і Нового часу (Ф. Бекон, Дж. Локк, Ж. Де Лабрюєр, І. Кант, А. Шопенгауер, Г. Гегель).

З боку представників психологічної науки посилюється інтерес до такого явища, як *імідж*, про що свідчить різке збільшення в останні роки числа наукових публікацій на теми, пов'язані з іміджем, або розкривають ті чи інші його аспекти. Серед зарубіжних авторів, що займаються дослідженнями і практичними розробками в галузі формування іміджу особистості, слід назвати таких фахівців, як П. Берд, С. Блек, Ф. Буар, П. Вейл, Т. Сван, М. Спіллейн, Р. Хофф, П. Чісхольм, Б. Швальбе і ін.

Певні аспекти проблеми формування індивідуального іміджу викладачів закладів освіти розкрили науковці, які досліджували психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов, Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); соціальної перцепції та особливості сприйняття людини людиною (О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ломов, К. Платонов, С. Рубінштейн, Г. Щокін).

Проаналізувавши наукову літературу, можемо стверджувати, що поняття «імідж» стало надзвичайно популярним у сучасній вітчизняній лексичі, витіснивши під час перекладу з англійської мови велику кількість його синонімів. Як правило, імідж сприймається людьми як деяка цінність, яка асоціюється з успіхом діяльності, індивідуальним або колективним. Усвідомлення цінностей позитивного іміджу оформлюється в соціальне замовлення, відповіддю на нього є стрімкий розвиток іміджмейкінгу – професійної діяльності щодо створення іміджу, а також іміджології – комплексної практичної дисципліни, яка забезпечує методологічне і методичне забезпечення цієї діяльності.

Більша частина науковців у своїх працях акцентує увагу на сутності *іміджу* в цілому та визначенні проблеми формування позитивного іміджу особистості, зокрема у економіці, політиці, закладах вищої освіти. Питання дослідження формування позитивного іміджу майбутніх викладачів закладів вищої освіти та використання педагогічної іміджології у системі професійної підготовки є недостатньо вивченими.

Мета статті полягає в обґрунтуванні професійного іміджу педагога вищої школи як проблеми педагогічної теорії та практики; усвідомленні необхідності застосування педагогічної іміджології у системі підготовки фахівців вищої школи.

Вища освіта – це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, компетентностей, здобутих у закладах вищої освіти. Процес створення іміджу закладу вищої освіти є однією з складових модернізації системи освіти в Україні. Освіта перехідного етапу суспільства, як і кожна інша його ланка, проходить процес пошуку нових альтернатив. Зміна пріоритетів у державі внесла зміни до *іміджу* знань та освіти. Формування ефективного іміджу вищого навчального закладу і його підтримка впливає не тільки на посилення позицій на локальному ринку освітніх послуг, але й свідчить про рівень розвитку освіти в регіоні та в країні.

Змінилася соціально економічна і політична ситуація в країні, спричинивши зміни як у житті соціальних груп, так і в житті окремо взятої людини. Формування *позитивного іміджу* особистості стає актуальною проблемою не тільки в політичній та діловій сферах, але й у діяльності викладачів вищої школи, завдання яких готувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців.

Короткий словник сучасних понять і термінів трактує *імідж*, як (образ особистості, її зовнішній ефект) – цілеспрямовано сформований образ (особи, явища, предмета), покликаний надати емоційно-психологічний вплив на кого-небудь з метою популяризації, реклами тощо

У сучасному словнику Вебстера зазначено, що термін «імідж» походить від поняття «свідомість», утвореного за допомогою мови, зображення або опис, розумова концепція, підтримувана різними суспільними групами і така, що символізує основну позицію (особи, класу, расового типу, політичної філософії або національності).

Імідж людини – це думка про неї у групі людей в результаті сформованого у їх психіці образу цієї людини, що виник внаслідок їх прямого контакту з цією людиною чи внаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей; власне, імідж людини – це те, як вона виглядає в очах інших людей [9].

На думку Г. Почепцова, «імідж – це звернене у зовнішнє «Я» людини, її публічне «Я» [8].

І. Кріксунова переконує нас, що імідж – це розповідь про себе, символ, який без слів говорить оточуючим про те, на якому щаблі суспільної драбини ви стоїте, до якого колу професій належите, який ваш характер, темперамент, смак, ваші фінансові можливості.

Імідж – це динамічна система, оскільки вона є результатом постійної роботи людини над собою. На нього впливають природні якості, життєвий і професійний досвід, виховання та освіта особистості.

Основу іміджу становить особиста привабливість. Це поняття, за твердженням В. Шепеля, збірне. Воно акумулює в собі кращі людські якості, інформаційний потенціал особистості [12].

Іміджу властиві суб'єктивна та об'єктивна змістова сутність: тобто переданий образ тієї людини, яку сприймають, чий образ створюється, і об'єктивну, тобто сприйняту тим, хто спостерігає. Крім того, переданий образ не завжди відображає сутність особистості. Існує так званий розрив достовірності образу, коли є вищеназвана розбіжність. Імідж може бути привабливий, чи не привабливий, викликаючи до себе відповідне позитивне чи негативне ставлення [6].

В ідеалі особиста привабливість – це майстерна подача всіх особистісно-ділових якостей і умінь, тобто самопрезентація. Уміння подати себе з найкращого боку, викликати в іншого позитивне уявлення про себе – це своєрідне мистецтво, оволодіння яким вимагає постійної роботи над собою.

В результаті вивчення цілої плеяди наукових доробків, ми переконалися, що *імідж* – це синтетичний образ, що складається відносно конкретної особи, організації чи іншого соціального об'єкта, містить у собі значний об'єм емоційно забарвленої інформації про об'єкт сприйняття і спонукає до певної соціальної поведінки [8].

Ми розділяємо думку Л. Аверченко, яка виділяє три можливих підходи до вивчення іміджу, які є підставою для його класифікацій:

- функціональний, коли іміджі класифікують за їх функціональністю;
- порівняльний, коли проводять порівняння близьких іміджів;
- контекстуальний, коли іміджі поділяють залежно від контексту.

В свою чергу, при функціональному підході А. Калужний виділяє декілька видів іміджу, які схематично представлені на рис. 1.

Дзеркальний імідж притаманний нашому уявленню про себе. Ми немов дивимося в дзеркало. Це позитивний тип іміджу, бо ми психологічно завжди висуваємо на перше місце позитив.

Поточний імідж розглядається як бачення зі сторони. Найчастішим недоліком є інформованість, нерозуміння і упередженість, які формують імідж педагога не менше ніж власні вчинки.

Бажаний імідж педагога диктується ідеальним баченням його особистості в соціальному житті. Визначальним для нього є наявність у педагога здатності народжувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати традиційних схем у мисленні, розв'язувати різні проблемні ситуації [9].

Множинний імідж педагога допомагає усвідомлювати не лише окремі його особистісні та професійні якості, але й сприймати їх об'єднаними у комплекс складових професійного іміджу.

Груповий імідж педагога позиціонується з уявним образом викладача у групі з якою він спілкується і продукує свої знання.

Імідж викладача вищої школи – це така інтегральна характеристика, яка включає в себе сукупність зовнішніх і внутрішніх, особистісних, індивідуальних та професійних якостей педагога та сприяє ефективності його педагогічної діяльності. Досягнення такої гармонійної сукупності якостей вимагає від викладача усвідомленості дій в освоєнні основних засад вивчення сучасної *іміджології*, що впевнено входить у науковий обіг понять як заклик до кожного бути чарівним і вміти нести світло людям, як потреба людини бути гідною особистістю [3].

Ю. Палеха стверджує, що *іміджологія* – це мрія про благородний вигляд кожної особистості, володіти яким неодмінна умова створення демократичного і гуманного суспільства [5].

Іміджологія у загальному розумінні слова – це наука про імідж. Як наука про сприйняття людини іншими людьми, іміджологія привертає увагу до особистості. Великий інтерес для сучасної іміджології представляє теорія основоположника гуманістичної психології А. Маслоу, який створив ієрархію базових людських потреб, виділяючи базовою потребою людини в репутації або в престижі, які розуміються як повага оточуючих, завоювання статусу, уваги, визнання заслуг, слави. Зауважимо, що досягнення усіх цих соціально значущих категорій неможливе без створення адекватного, позитивно оцінюваного іміджу особистості. В зв'язку з цим, в межах іміджології вивчаються закономірності формування і впливу зовнішнього образу на психіку людей, на їх поведінку, що дозволяє оволодіти ефективними механізмами розвивального впливу [4].

Іміджологія – це нова науково-прикладна дисципліна, що виникає на збігові психології, соціології, філософії, культурології та ряду інших наук. Іміджологія вивчає закономірності формування, функціонування й керування іміджем людини, організації, товару й послуг. Вона розкриває загальне, особливе й одиничне в онтології всіх видів іміджу. Технології іміджування дозволяють формувати необхідний образ. Значення іміджу в житті конкретної людини важко переоцінити.

Прикладна, або спеціальна іміджологія вивчає проблеми і питання, що належать до специфічних напрямів, необхідних для формування узагальнених понять і уявлень про певних носіїв іміджу. Існує низка прикладних іміджологій: політична, банківська, підприємницька, артистична, управлінська, юридична, медична, педагогічна тощо.

Педагогічна іміджологія – це науковий напрям, покликаний розробляти й використовувати теорію й практику формування іміджу педагогічних працівників, освітніх навчальних закладів, іміджу самої системи освіти в країні [11].

Мета педагогічної іміджології у системі вищої освіти полягає в тому, щоб науково обґрунтованим дослідницьким шляхом побудувати програму впровадження й реалізації іміджевих атрибутів педагога закладу вищої освіти, а також сформувати його позитивний образ – імідж.

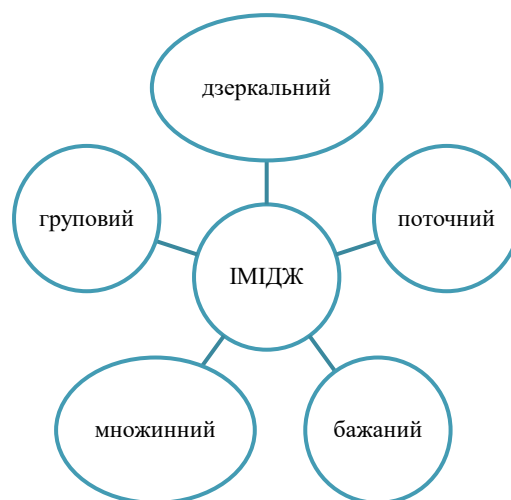


Рис. 1. Види іміджу за А. Калужним

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав недостатню розробленість педагогічної іміджології, як нової галузі знань. Незважаючи на те, що основоположник вітчизняної іміджології В. Шепель підкреслює необхідність вивчення та формування іміджу педагога, далеко не дослідженою проблемою в сучасній педагогічній теорії та практиці є викладача вищої школи, його функцій, структури та особливостей формування [12].

Вивчення процесів формування образу педагога – це головне завдання досліджень у сфері педагогічної іміджології. Однак, слід зазначити, що успішне формування його професійно-педагогічного іміджу необхідно здійснювати на основі впровадження змін у загальну програму підготовки педагогів до професійної діяльності.

Висновки. Отже, сучасні науковці розробили ключові поняття, пов'язані з терміном «імідж» та сприяли виокремленню нової галузі педагогічної науки – педагогічної іміджології, яка має на меті вивчення закономірностей та сутності процесів формування педагогічного іміджу в контексті професійної підготовки фахівців у сфері вищої освіти.

В рамках цієї галузі імідж педагога розглядається як фактор успіху у професійній діяльності, як інструмент, який допомагає будувати відносини з оточуючими людьми, як елемент конкурентоспроможності і просування на ринку освітніх послуг. За таких умов виникає необхідність формування нового стилю соціальної поведінки сучасного педагога закладу вищої освіти, яка б відповідала завданням розвитку суспільства, що, у свою чергу, вмотивовує розкриття проблеми, пов'язаної з формуванням іміджу і актуалізує потребу різновекторних аспектів її подальшого вивчення.

Використана література:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОВС, 2002. 250 с.
3. Осипчук Н. Педагогічна іміджологія – наука серйозна. Учитель. 2000. № 4-6. С. 66-69.
4. Павленко О. Чи потрібен вам імідж, директори? Директор школи, гімназії, ліцею. 2001. № 1. С. 100-105.
5. Палеха Ю. І. Іміджологія: навч. посібник. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. 324 с.
6. Панасюк А. Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том как создавать свой имидж. Москва : Дело, 2000. 238 с.
7. Попова Л. Имидж современного педагога. Народное образование. 2003. № 2. С. 234-237.
8. Почепцов Г. Имиджмейкер. Паблик рилейшнз для политиков и бизнесменов. Київ : Рекламное агенство Губерникова, 1995. 236 с.
9. Скрипник М. Імідж педагога: технологія управління. Управління освітою. 2002. № 15-16. С. 3-6.
10. Соціально-психологічні питання менеджменту / [відп. ред. В. Д. Немцов]. – Київ : ІСДО, 1993. 124 с.
11. Толочкін Ю. Імідж педагога. Директор школи. 2011. № 37. С. 3-4.
12. Шепель В. М. Имиджология. Как нравиться людям / – Москва : Народное образование, 2002. 576 с.

References:

1. Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]*. Kyiv : Znannia (in Ukrainian).
2. Lozova, V. I., Trotsko, H. V. (2002) *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia [Theoretical foundations of education and learning]*. Kharkiv: OVS. 250 (in Ukrainian).
3. Osypchuk, N. (2000). *Pedahohichna imidzhohiia – nauka seriozna [Pedagogical imageology – the science major]*. *Uchytel, 4-6*, 66-69 (in Ukrainian).
4. Pavlenko, O. (2001). *Chy potriben vam imidzh, dyrektory? [Do you need the image director?] Dyrektor shkoly, himnazii, litseiu, 1*, 100-105 (in Ukrainian).
5. Palekha, I. I. (2005). *Imidzhohiia [Imagology]*. Kyiv : Yevropeyskiy universytet (in Ukrainian).
6. Panasiuk, A.I. (2000). *Vam nuzhen ymydzhmeiker? Yly o tom kak sozdavat svoi ymydzh [You need a maker? Or about how to create a personality]*. Moskva: Delo (in Russian).
7. Popova, L. (2003). *Ymydzh sovremennoho pedahoha [Image of a modern teacher]*. *Narodnoe obrazovanye, 2*, 234-237 (in Russian).
8. Pocheptsov, H. (1995). *Imidzhmeiker. Pablyk ryleishnz dlia polytykov i biznesmenov [Image-Maker. Public relations for politicians and businessmen]*. Kiev: Reklamnoe ahenstvo Hubermykova (in Russian).
9. Skrypnyk, M. (2002). *Imidzh pedahoha: tekhnolohiia upravlinnia [The image of the teacher: technology management]*. *Upravlinnia osvityou, 15-16*, 3-6 (in Ukrainian).
10. Nemtsov, V.D. (1993). *Sotsialno-psykholohichni pytannia menedzhmentu: [Socio-psychological issues of management]*. Kyiv : ISDO (in Ukrainian).
11. Tolochkin, Y. (2011). *Imidzh pedahoha [Image of the teacher]*. *Dyrektor shkoly, 37*, 3-4 (in Ukrainian).
12. Shepel, V. M. (2002). *Imidzhohiia. Kak нравиться ljudiam [Imageology. How to make people like me]*. Moskva: Narodna osvita (in Russian).

Apostol O. V. Professional image of teachers in higher education institutions as a problem of pedagogical theory and practice

The essence of the professional image of a teacher of higher education is revealed in the article and the diverse vectors of its development are characterized. The problem of forming a positive image of a teacher of a higher educational institution arises in the article as a necessary component of pedagogical imageology in the system of training specialists of a higher school. Visual evidence of modern manners of communication and compliance with the latest fashion trends will expand the circle of contacts and successfully engage in professional activities in different age societies. The listed image functions – value and technological – are priority components of self-presentation. Knowing these functions and practicing methodically in their implementation both independently and with the help of an image maker, a person will be able to create his own individual, per-

sonal and professional image. The subject of concern for the teacher of a higher education institution, teacher, educator should be not only a separate individual, but the world of people, their vocation and destiny.

Therefore, an important task arises of creating a teacher's own moral and professional image in order to be a real leader, teacher and psychologist in the system of informational impact on the younger generation. A particularly important aspect of this process is the formation of the makings of a professional image in the process of master training of a teacher of higher education. The study of the features of the educational process of the master's program showed that its traditional organization system mainly forms the ability of graduates to have a spontaneous professional image, which appears when solving narrowly situational tasks of self-regulation in training, less often in professional activity. At the same time, professional image does not appear among graduate students as an internal personal task.

Pedagogical imageology in the graduate process is a scientific direction designed to develop and use the theory and practice of forming the image of teachers, educational institutions, the image of the educational system in the country. The purpose of pedagogical imageology is to build a program of introducing and implementing the image attributes of a teacher in a scientifically sound research way, as well as form an image of a modern educational institution.

In our study, the tasks are aimed at creating a professional image for future teachers of higher education, pedagogical conditions are determined and an experimental technology for pedagogical support of professional self-development of future teachers of higher education is developed and tested in the process of their training in a master's program. In order to effectively carry out their functions in the future, a modern master's degree student needs to master certain components of image teaching skills: be able to interact with people of different levels (students, graduate students, teachers, support staff, parents, business circles, management), establish business and creative relations with colleagues, use oral and written speech to influence partners and achieve mutual understanding, perceive, absorb and use information and the like. The professional competence of the teacher of an educational institution as a block of qualities is of particular importance. This concept includes the following main groups of qualities: managerial, pedagogical, scientific, economic, legal competence.

According to the Law on Higher Education in Ukraine, it is precisely because of the activities of teachers that a state policy is being implemented aimed at strengthening the intellectual and spiritual potential of the nation, developing domestic science and technology, and preserving and enhancing the cultural heritage of the nation. Therefore, it is necessary to increase the prestige of the teaching profession in society and the approval of the social status and professional image of a higher education teacher. Therefore, the image of each teacher has common features inherent in his profession: subtlety of mind, exquisite manners, good manners, modesty, the ability to adequately present himself to graduate students.

Key words: image, positive image, image of a higher education teacher, pedagogical imageology.

УДК 372.881.161.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.07>

Атакишиев Эльвин Мубариз оглу

О РОЛИ ГРАММАТИКИ И ФОНЕТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Цель статьи рассмотреть роли грамматики и фонетики в преподавании русского языка как иностранного в учебных заведениях Азербайджана.

Методы исследования: Автор в своей исследовании использовал эмпирические и теоретические методы: – эмпирические методы: 1) аналитическо-методическую литературу; 2) научнонаблюдение и обобщение опыта; 3) беседа – опрос, проведение опроса учителя и уч-ся для выявления закономерностей и особенностей процесса обучения; 4) анкетирование; 5) опытное обучение – это разновидность методического эксперимента; 6) пробное обучение; 7) Тестирование; 8) Хронометрирование. Теоретические методы – обработка полученной информации (анализ, синтез, дедукция, индукция, абстракция, конкретизация, моделирование и т.д.)

Автор впервые в нашей системе классифицировал приемы формирования навыков правильного восприятия и произношения звуков и звукосочетаний в примерах образцового чтения, выделением из слова нужного звука и звукосочетания и его произношения в изолированном положении; представлением упражнений для развития индивидуального произношения; включения студентов в обучение с помощью группового произношения.

В выводной части, отмечается, что в преподавании любого языка, в том числе и русского, роль грамматики велика. Так же подчеркивается, что формирование фонетических навыков это длительный процесс обучения, состоящий из нескольких этапов.

В итоге автор приходит к такому мнению, что необходимо привить развитые навыки в автоматизацию, в которой студенты смогут точно произносить заранее выученные фонетические паттерны и с помощью учителя исправлять допущенные ошибки. Задача учителя, обучающего детей русскому языку по программе, состоит в том, чтобы организовать обучение на основе строгой грамматической системы, изучение которой в то же время не было бы самоцелью для ученика, однако осознавалось бы как необходимое условие понимания в процессе коммуникации. Учитель должен, умело подбирая упражнения для активного усвоения грамматики, подвести ученика к полноценному владению русской речью.

Ключевые слова: фонетические навыки, произношение, грамматика, методика, иностранный язык, устная речь.

(статью подано мовою оригіналу)

Формирование фонетических навыков представляет собой длительный процесс обучения, складывающийся из двух основных ступеней. На первой ступени происходит постановка произношения, где важно преодолеть противодействие адекватного восприятия и усвоения изучаемого произношения. Необходимо довести до автоматизации выработанные навыки, при которых студенты смогут достаточно точно произнести и предварительно усвоенные фонетические образцы и с помощью преподавателя исправить допущенные ошибки. На второй ступени развития фонетических навыков осознания произносительных действий отходит на второй план. Здесь главная роль принадлежит сознательному контролеру. На этой ступени обучения учащиеся уже сами исправляют допущенные произносительные ошибки. Таким образом, формирование любого произносительного навыка происходит в такой последовательности: Послушав объяснения преподавателя, студенты имитируют образец до тех пор, пока после неоднократных попыток приблизительно правильно произносит нужный звук, слог, слова. Значит, он сумел выработать в себе требуемую установку органов речи на определенный звук [1, 56]. Это и есть цель первого периода.

Таким образом, на разговорных уроках студенты приобретают навыки восприятия на слух и воспроизведение звуков и звукосочетаний русского языка, усваивают правильное произношение русских слов, научатся строить предложения с этими словами, произносить эти предложения с соответствующей интонацией и уметь вести элементарный разговор в диалоговой форме или рассказывают о явлениях действительности, используя усвоенные типовые предложения. В связи с этим устный разговорный курс строится по циклам, каждый из которых содержит следующие три взаимосвязанные раздела:

- усвоение звукового строя;
- усвоение словаря;
- формирование навыков устной речи.

Такая подача новых слов и речевых конструкций, во-первых, ускоряет процесс овладения произношением звуков и звукосочетаний родного языка.

Во-вторых, особое внимание выработке правильных навыков произношения на разговорных уроках к подчинению отбора слов и речевых конструкций определенным фонетическим требованиям дают возможности предупредить стихийное появление, а, следовательно закрепление тех типических ошибок, которые вызываются влиянием звукового строя родного языка учащихся.

В-третьих, как показывает опыт, если на разговорных уроках студент не овладел достаточными навыками правильного произношения русских звуков и звукосочетаний, то в дальнейшем при параллельной работе над развитием навыков как в устной, так и в письменной речи, почти невозможно преодолеть неправильное произношение, вошедшее у него в привычку и усугубляемое расхождениями между письмом и чтением в русском языке [2, 101].

Исходя из сказанного, необходимо на первых уроках тренировать слух и орган произношения учащихся в правильном восприятии и воспроизведении русских звуков и звукосочетаний.

Основными приемами формирования навыков правильного восприятия и произношения звуков и звукосочетаний является:

- образцовое четкое и правильное произношения преподавателя;
- выделение из слова нужного звука и звукосочетания и его произношения преподавателя и студента в изолированном положении;
- упражнения по индивидуальному произношению студентов
- групповое произношение;
- использование магнитофонных записей.

Преподаватель должен больше внимания уделять тем студентам, которые медленно овладевают русским произношением и чаще заставлять их упражняться [3, с. 24].

Развития умений и навыков восприятия на слух и произношение звуков и звукосочетаний русского языка начинается на первом семестре, во втором семестре материал обучения группируется и подается на основе чисто фонетических особенностей (по звукам и звукосочетаниям и с учетом их наличия или отсутствия в родном языке студентом), а на основе звукобуквенной системы русского языка студентов с учетом, во-первых, места, занимаемого каждой буквой в графической системе русского языка, во –вторых, особенности соотношения между буквой и звуком в русском и родном языке студентом.

При развитии и совершенствовании умений и навыков восприятий и произношений звуковой системы русского языка необходимо уделять особое внимание тем специфическим трудностям, с которыми встречаются студенты [6, с. 48].

- произношение слов со специфическими звуками и звукосочетаниями русского языка, отсутствующими в родном языке: ц, щ, к (твердый), мягкие согласные, редуцированные гласные, стечение согласных в слоге, сочетание типа нх и т. д.
- произношение русских слов, звуковой состав которых не соответствует действующему в родном языке закону сингармонизма.

Для выработки умений и навыков правильного произношения целесообразно принять как имитивный (подражатель) метод, так и артикулярный акустический метод [4, с. 115].

Закрепление произношения осуществляется с помощью тренировочных упражнений:

1. Упражнения, способствующие осознанию и усвоению фонетических навыков: формированию умений по данным образцам производить самостоятельно новые.

2. Тренировочные упражнения, способствующие развитию фонетических навыков, формирование умений по данным образцам воспроизводить самостоятельно новые.

С учетом с обеих сторон процесса общения-слушания и говорения различаются виды речевой деятельности, направленные на восприятие звуков и на их воспроизведение [5; 93]. Поэтому и упражнения группируются соответственно: аудиционные и артикуляционные. Упражнения строятся с учетом определенной последовательности в формировании произносительного навыка, который состоит в том, что усвоение одного звукового явления обеспечивает усвоение последующего. В связи с этим упражнения строятся на материале слогов, слов, предложений и т.д.

Аудиционные упражнения предусматривают умение слушать и понимать звуки, слоги, слова, фразы. Они являются основными в процессе формирования фонологического слуха у учащихся. Результат формирования фонологического слуха проверяется произношением. Поэтому параллельно с фонологического слухом развиваются и артикуляционные навыки. Большое значение для дифференциации звуков имеют тренировочные упражнения с минимальными парами на сопоставление тех звуков, которые студенты путают [7; 36]. Приведем конкретные примеры, заданий к упражнениям, при помощи которых можно обучать правильному восприятию, воспроизведению и дифференциации мягких и твердых согласных.

Задания к аудиционным упражнениям.

1. Слушать и повторят изучаемые звуки.
2. Слушать, повторят и различать звуки.
3. Услышать звук и произнести его.
4. Разложить звукосочетание на звуки и воспроизвести их.
5. Из воспринятого на слух ряда звука вычленишь и произнести определенные звуки.
6. разделить услышанное слово на звуки и назвать их.
7. Опознать на слух известные слова и перевести их на родной язык.
8. Вычислить из ряда слов незнакомые слова и обозначить их цифрами.
9. Определить количество гласных и согласных звуков в услышанном слове.
10. Определить количество слогов в услышанных словах.
11. Определить значение услышанных слов, различающихся по какому-нибудь дифференциальному признаку (мать – мять, рад – ряд)
12. Прослушать фразу и сказать, сколько раз в ней употреблен конкретный звук.
13. Найти и выделить в ряду написанных слов услышанное слово.
14. Отметить в ряду слов слова с оппозицией звуков на оснований данного задания. Например: Найти слова с мягкими и твердыми согласными.
15. Выделить на слух из сказанного текста и записать слова с тренируемым звуком.
16. Определить количество слов в прослушанных предложениях.

Задания к артикуляционным упражнениям.

1. Повторить за преподавателем отдельный звук, звукосочетание, слог, слова синтагму, фразу.
2. Повторить согласные звуки в сопоставлении: твердый – мягкий.
3. Произнести услышанное слово по словам.
4. Повторить за диктором в паузе отдельный звук сочетание звуков слова.
5. Опознать на слух и повторить слова со сходными гласными: *ту – тью, ша – ля – лья.*

Упражнения на дифференцирование звуков.

1. Слушайте и повторяйте

Та – тя – тья

Ту – тью – тью

То – тё – тьё

Ты – ти – тьё

Тэ – ти – тьи

Следует обратить особое внимание на сочетание типа: та – тя – тья, неразлучные которых составляет одну из самых распространенных ошибок. Следует обратить внимание, что в сочетаниях тя, тью, тье, тьё обозначающих три звука. На письме мягкость согласных обозначается буквой «ь». Студентам необходимо дать также сопоставления, как:

Задание 1. Слушайте

Ти – чи, чи – ти, ить – ичь, ти – ить, чи – чь, учит – учить – учиться

Мать – дочь

Мать ушла на работу. Дочь плачет.

Упражнение на противопоставление слов с нарушением закона сингармонизма.

Слушайте:

Да – дя – дядя – дым – Дима
Та – тя – там – тётя – Таня – Тимур

Упражнение 1. Слушайте, повторяйте.

Сравнивайте глухие и звонкие согласные.

Па – ба, по – бо

Та – да, то – до

Фа – ва, фо – во

Фу – ву

Упражнение 2. Слушайте, следите за слитностью произношения предударной части. Помните, что на ударные части тон резко понижается.

Это дом. Это она. Там дом. Это папа, мама, дома.

Упражнение 3. Слушайте и повторяйте. Помните, что в первом предударном слоге на месте букв е, а, я после мягких согласных произносятся звук и.

Реки – рики, земли – зимли, места – миста, снега – снига, пяти – пити.

Особая роль грамматики в курсе и изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Грамматика родного языка встроена в сознание носителя и осознается только при рефлексии (когда возникает вопрос: как правильно сказать?). При обучении иностранному языку перед педагогом стоит сверхзадача – вывести систему форм и правил употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления, т.е. в область бессознательного.

Грамматика, как известно, представляет собой формальную систему, состоящую из морфологии, синтаксиса и словообразования, которые можно назвать подсистемами грамматического строя языка [8, 137]. Однако знания грамматики, т.е. знания правил и форм изучаемого языка, недостаточно для осуществления коммуникации. Не владея фонетикой и лексикой, человек не может реализовать в речи свои знания грамматики. Не владея видами речевой деятельности (чтением и письмом, аудированием и говорением), он также не сможет пользоваться как средством общения.

В методике РКИ изучение грамматики не выделяется в самостоятельное направление работы. Она вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, то есть через практику в речи. Перед учащимся на уроке ставится задача выразить определенную мысль или идею, а грамматика становится лишь инструментом ее осуществления.

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможны полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Например, чтобы отказать в просьбе с объяснением причины, учащийся должен усвоить конструкцию «у меня нет + р.п.».

Например: – *Дай мне, пожалуйста, ручку.* – *У меня нет лишней ручки.*

В основе этого подхода лежит представление о языке как о триединой сущности: язык – речь – коммуникация.

Язык в таком понимании – это система звуков, слов конструкций. Речь – это реализация фонетической, лексической и грамматической систем, имеющих свои правила использования. Коммуникация – это использование системы языка и речевых моделей в реальном общении, когда помимо языковых факторов должны учитываться и факторы вневелингвистические.

В методике РКИ на этой основе сформировалось представление о трех видах языковой компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся:

- 1) языковая (лингвистическая) – это знание морфологии, синтаксиса, словообразования;
- 2) речевая – это навыки и умения правильно строить речь по грамматическим моделям;
- 3) коммуникативная – это умение общаться в разнообразных ситуациях.

Положение о языковой компетенции учащихся ясно показывает, какую роль в процессе обучения иностранному языку играет грамматика: она является базой, основой всего процесса обучения. Но главная цель обучения – свободное общение на языке. Поэтому при работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. На уроке не более 30 % времени должно отводиться объяснению и первичному усвоению теории, а 70 % – развитию речевых навыков и умений.

Здесь попутно также можно затронуть вопрос о том, чем отличается работа с учащимися, изучающими язык как родной и как неродной. Носители языка уже имеют языковую компетенцию, так как они выросли в определенной языковой и культурной среде. Им необходимо только систематизировать свои знания, усвоив основные морфологические, синтаксические и словообразовательные правила, и научиться правильно читать и писать. В процессе обучения детей – носителей языка учитель «включает» языковую рефлексию своих учеников, т.е. направляет их сознание на осмысление своих речевых действий [10].

Дети, воспитанные в другой культурной среде, языковой компетенцией не обладают.

Речевой компетенцией носители языка также владеют, т.е. свободно могут строить речь по правилам грамматики, а дети – азербайджанцы – нет.

Коммуникативний аспект, особливо межличностный, также не представляет особых трудностей для носителей языка, а для детей – азербайджанцев не носители языка это итог всех работы.

Именно поэтому программы по русскому языку для русскоязычных учащихся и для детей, изучающих язык как неродной, так сильно различаются по содержанию и приемам работы [9].

Вопрос, который стоит перед каждым преподавателем, начинающим работать по методике РКИ: какой конкретно грамматический материал надо изучать? Практика преподавания РКИ определила круг грамматических явлений, которые необходимо дать учащемуся при изучении грамматических основ русского языка, параллельно обучая русскому произношению и интонации.

Обязательными для усвоения всех учащихся являются следующие грамматические темы:

1. Категория рода и одушевленности/ неодушевленности.
2. Предложно – падежная система.
3. Согласование существительного с прилагательным.
4. Парадигматика русского глагола.
5. Виды глагола.
6. Глаголы движения.
7. Грамматическая основа предложения.
8. Порядок слов в русском предложении.

Выводы. Существенная часть ошибок нерусских учащихся с интерференцией родного языка. Для англичан, например, трудным является употребление прилагательного перед существительным и их согласование. Для болгар характерно неправильное употребление предлогов, особенно в винительном и творительном падежах, в азербайджанском языке нет категории рода и т.д. В связи с этим в советский период издавались учебники с учетом родного языка учащихся. В настоящее время таких учебников для школы нет. Поэтому при работе учителю придется ошибки, связанные с интерференцией, исправлять индивидуально. Если же группа детей говорит на одном языке, то надо ввести для них специальные дополнительные темы. При изучении грамматики русского языка желательно также уделять внимание сравнению грамматических явлений разных языков. Однако делать это необходимо с осторожностью, небольшими фрагментами. Главная цель – обратить внимание учащихся на многообразие языков, на универсальное и отличное в языках, тем самым, сняв комплекс оппозиции «чужое»/«свое». Специфику грамматики русского языка можно ярко продемонстрировать на примере слов, заимствованных в русский язык из языка учащегося.

Задача учителя, обучающего детей русскому языку по программе РКИ, состоит в том, чтобы организовать обучение на основе строгой грамматической системы, изучение которой в то же время не было бы самоцелью для ученика, однако осознавалось бы как необходимое условие понимания в процессе коммуникации. Учитель должен, умело подбирая упражнения для активного усвоения грамматики, подвести ученика к полноценному владению русской речью.

Использованная литература:

1. Агишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Москва, 2005. 156 с.
2. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка. Москва, 2001. 384 с.
3. Зарин В. Ф. Просто грамматика в кн. “Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного”. Москва, 2005. С. 261-335.
4. Иевлева З. И. Методика преподавания грамматики и практическом курсе русского языка для иностранцев. Москва, 1981, 145 с.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Дергачева Г. И., Кузина О. С., Малащенко Н. М. и др. Москва, 1986, 239 с.
6. Попова Т. В., Губанова Т. В., Практическая фонетика русского языка. Учебное пособие. Тамбов: Изд – во ТГТУ, 2001, 107 с.
7. В. П. Вохмянин. Русского слово. Москва, Юпитер – Интер, 2006, 241 с.
8. Яббаров Г. А. методика преподавания русского языка в азербайджанских группах вузов. Баку, 1999, 161 с.
9. http://www.wikiznanie.ru/ru-wz/index.php/Фонетика_русского_языка
10. <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm>

Атакишієв Ельвін Мубаріз оглу. Про роль грамматики і фонетики під час вивчення російської мови як іноземної

Мета статті розглянути роль грамматики і фонетики у викладанні російської мови як іноземної в навчальних закладах Азербайджану.

Методи дослідження: Автор у своїй дослідженні використав емпіричні та теоретичні методи: емпіричні методи: 1) аналіз науково-методичної літератури; 2) наукове спостереження та узагальнення досвіду; 3) бесіда – опитування, проведення опитування вчителя й учня для виявлення закономірностей і особливостей процесу навчання; 4) анкетування; 5) дослідне навчання – це різновид методичного експерименту; 6) пробне навчання; 7) Тестування; 8) Хронометрування. Теоретичні методи – обробка отриманої інформації (аналіз, синтез, дедукція, індукція, абстракція, конкретизація, моделювання тощо).

Автор вперше в нашій системі класифікував прийоми формування навичок правильного сприйняття і вимови звуків і звукосполучень в прикладах зразкового читання, виділенням з слова потрібного звуку і звукосполучення і його вимови в ізолюваному положенні; поданням вправ для розвитку індивідуального вимови; включення студентів в навчання за допомогою групового вимови.

У висновках зазначається, що у викладанні будь-якої мови, в тому числі і російського, роль граматики велика. Так само підкреслюється, що формування фонетичних навичок це тривалий процес навчання, що складається з декількох етапів.

У підсумку автор приходиться до такої думки, що необхідно прищепити розвинені навички в автоматизацію, в якій студенти зможуть точно вимовляти заздалегідь вивчені фонетичні патерни і за допомогою вчителя виправляти допущені помилки. Завдання вчителя, який навчає дітей російській мові за програмою, полягає в тому, щоб організувати навчання на основі суворой граматичної системи, вивчення якої водночас не було б самоціллю для учня, однак усвідомлювалася би як необхідна умова розуміння в процесі комунікації. Учитель повинен, вміло підбираючи вправи для активного засвоєння граматики, підвести учня до повноцінного володіння російською мовою.

Ключові слова: фонетичні навички, вимова, граматика, методика, іноземна мова, усне мовлення.

Atakishiev Elvin Mubariz oglu. On the role of grammar and phonetics in the study of Russian as a foreign language

The aim of the article is to consider the role of grammar and phonetics in the teaching of Russian as a foreign language in educational institutions of Azerbaijan.

Research methods: The author in his study used empirical and theoretical methods:

empirical methods: 1) analysis of scientific and methodological literature; 2) scientific observation and generalization of experience; 3) conversation – a survey, a survey of a teacher and student to identify patterns and characteristics of the learning process; 4) questionnaire; 5) experimental training is a type of methodical experiment; 6) trial training; 7) Testing; 8) Timekeeping. Theoretical methods – processing the information received (analysis, synthesis, deduction, induction, abstraction, concretization, modeling, etc.)

The scientific novelty of the article. For the first time in our system, the author classified the methods of forming the skills of correct perception and pronunciation of sounds and sound combinations in examples of exemplary reading, by highlighting the desired sound and sound combination from the word and its pronunciation in an isolated position; presentation of exercises for the development of individual pronunciation; inclusion of students in learning using group pronunciation.

In the conclusion, it is noted that in the teaching of any language, including Russian, the role of grammar is great. It is also emphasized that the formation of phonetic skills is a long learning process, consisting of several stages.

As a result, the author comes to such an opinion that it is necessary to instill advanced skills in automation, in which students can accurately pronounce pre-learned phonetic patterns and, with the help of a teacher, correct mistakes. The task of a teacher teaching children the Russian language under the program is to organize training based on a strict grammar system, the study of which at the same time would not be an end in itself for the student, but would be recognized as a necessary condition for understanding in the communication process. The teacher must, skillfully selecting exercises for the active mastering of grammar, lead the student to a full command of Russian speech.

Key words: phonetic skills, pronunciation, grammar, methods, foreign language, oral speech.

УДК 378:37.011.3–051:78:159.942.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.08>

Ашихміна Н. В.

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянута проблема розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності. Наголошено, що здатність до емоційного сприйняття музики займає особливе місце серед професійних якостей, необхідних для успішної роботи вчителю музичного мистецтва, так як для того, щоб залучити учнів до проявів емоційного ставлення до музики і реакцій на зміни характеру, настроїв музичних творів, учитель повинен сам у достатній мірі володіти цими властивостями.

Уточнено, що емоційністю є властивість майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка віддзеркалює рівень здатності до усвідомленого сприйняття музичного твору, активізації художньої уяви і самовираження, зокрема в процесі виконавської діяльності – під час навчання співу, хорового диригування, а також гри на музичних інструментах.

Розвитку емоційності майбутніх фахівців в процесі виконавської діяльності сприятиме використання: методу емоційного «зараження» завдяки створенню викладачами на заняттях з музично-інструментальної, вокальної або диригентсько-хорової підготовки ситуацій «особистісно-емоційного піднесення» здобувачів вищої освіти, а також ситуацій зацікавленості через залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до визначення «художньої інтриги» в художньо-образному змісті музичного твору тощо; методу образного «наведення», який допоможе майбутнім фахівцям у ході евристичної бесіди здійснити художньо-аналітичне, інтелектуальне «занурення» в образний зміст музичних засобів виразності.

Аналіз заявленої проблеми дозволяє припустити, що розвитку емоційності сприяє активізація рухово-експресивного компонента досліджуваного феномена, що може бути здійснено на практиці за допомогою використання диригентських жестів і методів рухового моделювання. Всі диригентські рухи обов'язково повинні мати характер виразних дій як особливого різновиду рухово-експресивного прояву емоційного стану, що зумовить зворотний позитивний вплив на суб'єктивне емоційне переживання майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності.

Ключові слова: емоції, емоційність, розвиток, майбутні вчителі музичного мистецтва, художньо-виконавська складова фахової підготовки, метод емоційного «зараження», метод образного «наведення», методи рухового моделювання.

Емоційність є важливою якістю людини взагалі та професійно значущою для фахівця в галузі музичного мистецтва зокрема. Емоційно-образна форма мислення панує як у науці, так і в різних видах мистецтва та дає можливість пізнавати й формувати ставлення до світу. Як специфічна форма пізнання і передачі досвіду, емоційність є провідною в музичному мистецтві. В науці пізнання здійснюється на ґрунті вивчення змісту, в мистецтві ж головним є переживання змісту.

Здатність до емоційного сприйняття музики займає особливе місце серед професійних якостей, необхідних для успішної роботи вчителю музичного мистецтва. Для того, щоб залучити учнів до проявів емоційного ставлення до музики і реакцій на зміни характеру, настроїв музичних творів, учитель повинен сам у достатній мірі володіти цими властивостями. У зв'язку з цим є очевидним, що розвитку емоційності у фаховій підготовці здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти слід приділяти особливу увагу.

Проблема дослідження емоцій та емоційності розглядалася безліччю вчених, зокрема у філософській, психологічній, педагогічній, мистецькознавській тощо галузях.

Погляди на природу і місце емоцій та почуттів у житті людини були неоднозначними впродовж століть. Раціоналістичні філософські теорії майже цілком ігнорували почуття (Т. Гоббс, Г. Лейбніц, Б. Спіноза та ін.), представники теорій естетичного напрямку (Г. Гегель, Р. Декарт, І. Кант, Б. Рассел та ін.), навпаки, вважали емоції джерелом радості та активності.

Емоції особистості були предметом вивчення таких психологів, як-от: Л. Виготський, Д. Гоулман, Б. Додонов, Д. Дубравська, К. Ізард, В. Культіна, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Р. Фельдман та ін.

Складність визначення сутності понять «емоція» та «емоційність» із психологічної погляду зумовлена кількома причинами, зокрема через те, що в низці досліджень (Б. Додонов, С. Рубінштейн) вони вживаються як синоніми терміну «почуття». В інших працях (К. Ізард, О. Леонт'єв) емоції, почуття і переживання розглядаються з позицій окремих категорій.

Чимала кількість педагогічних досліджень присвячена вивченню емоційного інтелекту того, хто навчається. Вчені (В. Зінченко, М. Манойлова, К. Почтарьова, О. Просіна та ін.) доходять висновку про те, що емоційний інтелект – здібність до розуміння власних емоцій та емоцій Інших, до керування емоційною сферою і підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій та їх рефлексивного регулювання для інтелектуального розвитку. На думку педагогів, володіння емоційним інтелектом стимулює особистість до творчого пошуку, розвитку навчального, освітнього, професійного тощо потенціалу.

У дослідженнях учених у галузі музичної педагогіки та психології, зокрема: Е. Абдуліна, Л. Бочарьова, В. Петрушина, К. Пігрова, В. Ражнікова, В. Соколова, Ю. Цагарелі, Г. Ципіна, П. Чеснокова та ін., наголошено на тому, що емоційність є необхідною якістю музиканта. В працях І. Анненкової та Т. Дорошенко, присвячених вивченню емоційної культури майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, звернено увагу на те, що емоційна культура є важливою складовою професійної культури.

Мистецтвознавці, серед яких: В. Антонюк, Н. Гребенюк, О. Єрошенко, І. Колодуб та ін., емоційну виразність визнають найсуттєвішою ознакою справжнього таланту музиканта.

Отже, проблема розвитку емоційності особистостей, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва, була предметом вивчення багатьох дослідників, однак слід констатувати, що існує недостатня розробленість методичного супроводу означеного процесу.

Мета статті – визначити методичні засади розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах виконавської підготовки.

За довідковою літературою, емоції – це стани, пов'язані з оцінкою значущості для індивіда факторів, що впливають на нього, виражені передусім у формі безпосередніх переживань, задоволення або незадоволення його актуальних потреб; психологічне віддзеркалення у формі безпосереднього упередженого переживання суб'єктом змісту життєвого явища або ситуації, зумовленого співвіднесенням їх об'єктивних властивостей до власних потреб. Емоції – неодмінні компоненти життєдіяльності, могутній засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості [10, с. 949].

Д. Гоулман вважає, що емоції – це одна з важливих сторін психічних процесів, що характеризується переживанням людиною дійсності. Емоції є інтегральним вираженням зміненого тону нервово-психічної діяльності, віддзеркаленої на всі сторони психіки та організму людини [2].

Про емоції дає уявлення «периферична» теорія емоцій Джеймса-Ланге, згідно з якою провідна роль в емоційних відчуттях належить змінам в органах людини, що викликані вазомоторними зрушеннями.

Л. Виготський називав емоції засобом виховання реакцій особистості. На думку психолога, «... що не пов'язано з емоціями – навчання, поведінка, пам'ять, успішність роботи мислення – є своєрідним «засушенням» серця» [1, с. 208].

Д. Дубравська розглядає емоції та почуття як переживання людини, які супроводжують її мотивовану поведінку, як характеристику ставлення до власної особистості й оточуючого простору [4, с. 206].

Естетичні емоції відрізняються своєю безкорисливістю, катарсичністю, естетичністю, духовністю. За Л. Виготським [1], художні твори не прямо «переносять» досвід емоційно-ціннісних відносин до душі людини, а стимулюють глибоко особистісний акт художнього сприйняття, який вимагає від кожного суб'єкта не тільки знань, але й інтуїтивних реакцій та їх інтимного обміркування.

Говорячи про музичні емоції, слід звернути увагу на те, що це складний комплекс емоцій і почуттів особистості, пов'язаних із сприйняттям музичного твору, його аксіологією та механізмами, що приводять у рух творчу уяву. Музичні емоції належать до розряду складних емоцій, звідси і труднощі щодо їх вербалізації.

Отже, подібно мисленню і пам'яті, емоції – це психологічні явища. Емоційні властивості людини, тобто здатність відчувати емоції, називають емоційністю.

Емоційність є властивістю особистості, котра характеризує зміст, якість і динаміку її емоцій та почуттів. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва найважливішими є естетичні, художні та музичні емоції. Саме їх виникнення і переживання є одним із найважливіших завдань у процесі пошуку, створення та передачі художньо-образного змісту у процесі виконання музичних творів. Більшість дослідників вважає, що емоційність є вродженою властивістю, але вдосконалюється вона в процесі розвитку особистості.

Головною емоційною одиницею є переживання. «... Момент емоційного переживання – як частина особистого життя індивіда в плоті і крові його – завжди реальний» (С. Рубінштейн) [8, с. 359].

Найбільш значущою в розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва є художньо-виконавська складова їх фахової підготовки, котра пов'язана з навчанням співу, хорового диригування, а також гри на музичних інструментах, тому виникає необхідність у її характеристиці.

Художньо-виконавська складова фахової підготовки передбачає вдосконалення в здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти вмінь художньо переконливого вираження образного змісту музичних творів через формування і розвиток навичок взаємодії з авторами творів, грамотного прочитання музичного тексту й підтексту, визначення композиторських задумів, контекстного прочитання творів (авторського, жанрово-стильового, особистісного тощо), розуміння виконавської концепції та музичної драматургії, добору адекватних виконавських прийомів відповідно до художньо-образного сенсу музики, технічно вільного, емоційного й художньо-переконливого віддзеркалення авторських задумів, розкриття і донесення до слухачів художнього-образної змістовної наповненості музичних творів.

Звернемо увагу на використовуване нами поняття «розвиток». Процес розвитку пов'язаний із постійними переходами з одного художньо-емоційного і виконавсько-технічного рівня в інший – більш досконалий. Таким чином проявляє дію універсальний філософський закон – взаємоперехода кількісних змін у якісні результати.

Слід до означеного додати, що безпосередньо виконавська діяльність як, утім, і її результати можуть бути, з одного боку, стимулятором розвитку емоційності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а з другого боку – показником прояву творчого потенціалу майбутнього фахівця-виконавця. У загальному сенсі, розвиток емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності пов'язаний із проявом емоцій і почуттів завдяки використанню художньо-виконавських засобів (рухових, мануально-технічних, інтонаційно-виразних тощо), котрі є в тому чи іншому обов'язі у виконавському «багажі» кожного здобувача вищої мистецько-педагогічної освіти. Прояв емоційного фактора (за В. Ражніковим – емоційної програми [7]) ґрунтується на художній виразності виконання музичного твору за допомогою набору засобів, що фіксуються або не є зафіксованими в нотному тексті. При цьому, опосередкуванню цих засобів сприяє наявність певної зони свободи, властивої виконавцю в процесі створення ним музично-художнього образу, тотожного задуму виконуваного твору. Гнучкість даної зони свободи проявляється в динаміці емоційного сприйняття і проникнення до музичного змісту твору. Глибина або обсяг емоцій у творі зумовлює його наповнення різними музично-образними настроями – «звукообразами». Як відомо, в музиці (за концепцією Л. Виготського [1]) «будь-яка емоція «обслуговується» уявою», в якій віддзеркалюються різні емоційні почуття як форма внутрішніх переживань (зосередженості) і зовнішніх переживань (артистизму).

Ураховуючи вищезначене, слід додати, що рівні емоційного переживання в процесі музичного виконання розрізняються за принципом адекватності музично-художнього образу та інтенсивності його вираження. Причому, для художнього виконання майбутньому фахівцеві необхідно визначити способи трансляції музичного твору, які, в свою чергу, «є узагальненим образом майбутнього виконання, який виконує функції розуміння, прийняття і освоєння музичного твору, його культурного сенсу. Такий цілісний образ має назву виконавського образу. Тому творча уява є, перш за все, процесом створення виконавського образу музичного твору» [5, с. 5]. Підкреслимо, що виконавський образ (за формою і за змістом) багато в чому визначає те, що характеризує поняття «емоційність». Звідси можна зробити висновок, що і творча уява й емоційність – це дві взаємодіючі категорії виконавського процесу.

Одним із способів розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності може стати використання *методу емоційного «зараження»*. Сутність даного методу полягає у створенні викладачами на заняттях з музично-інструментальної, вокальної або диригентсько-хорової підготовки ситуацій «особистісно-емоційного піднесення» майбутніх фахівців, а також ситуацій зацікавленості завдяки залученню здобувачів вищої освіти до визначення «художньої інтриги» в художньо-образному змісті музичного твору тощо.

Емоційне «зараження» багато в чому залежить від особистості викладача, його професіоналізму, педагогічного артистизму, авторитету серед майбутніх учителів музичного мистецтва. Воно може здійснюватися через використання на заняттях художньо-переконливої, емоційно-експресивної виконавської демонстрації

музичного твору, що викликати емоційний резонанс у майбутніх фахівців, розвиток у них творчого осмислення музики, прояв прагнення до художньо-емоційного самовираження в процесі виконавської діяльності.

Одним із способів реалізації методу емоційного «зараження», наприклад, може стати залучення здобувачів вищої освіти на заняттях з диригентсько-хорової підготовки до слухового сприйняття контрастних за жанровими ознаками й образно-емоційним змістом музичних фрагментів з подальшим визначенням диригентських жестів, що найбільш точно віддзеркалюють характер запропонованої музики. При цьому важливо звертати увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на емоційну виразність рухів рук, пропонуючи асоціативно визначити їх характер (ковзання, політ, біг, хода, легкість, витонченість, енергійність тощо).

Показником успішності емоційного реагування майбутнього фахівця на запропоновані музичні фрагменти може бути ступінь прояву його музично-ритмічного почуття, здатності швидко переключатися з одного типу руху на інший. Практика використання такого пластичного інтонування ставить здобувача вищої освіти в ситуацію пошуку, своєрідної творчої імпровізації, стимулюючи інтерес до художньо-емоційної реалізації різнопланових музичних образів.

На етапі знайомства з інструментальним, вокальним або хоровим твором для розвитку емоційності може стати слухання використання *методу образного «наведення»*, який допоможе майбутньому вчителю музичного мистецтва в ході евристичної бесіди здійснити художньо-аналітичне, інтелектуальне «занурення» в образний зміст музичних засобів виразності. Керівництвом до дії для здобувача вищої освіти є розуміння того, що музика завжди віддзеркалює рух людської душі, вона може «висловлювати» різні типи емоцій: емоції хвилювання, емоції-ідеали, емоції-образи, емоції-концепції тощо. Тому шлях пізнання образного сенсу музики повинен перебігати у вигляді емоційно-забарвленого роздуму, який передбачає перетворення і співпереживання.

У будь-якому музичному творі завжди є конкретна смислова інтонація, котра визначає емоційне ставлення автора до художньо-образного змісту, віддзеркаленому у звуках. Сприйняття авторської інтонації відбувається в процесі визначення образного змісту всіх засобів музичної виразності, своєрідності драматургії розгортання музичної тканини, а також характеру взаємодії музики і поетичного тексту.

Для розвитку емоційності на заняттях з вокальної та диригентсько-хорової підготовки початкове сприйняття художньо-образного змісту музичного твору доцільно здійснювати через знайомство з поетичним текстом за допомогою внутрішнього слуху. При цьому важливо спрямувати майбутнього фахівця на впізнання, виявлення в поетичному тексті емоційно-психологічної інтонації. Слід звернути увагу на те, що мелодійна лінія мови має свою ладову забарвленість, опорні тони, «каданси». Важливо також здобувачам вищої освіти усвідомити, що мовний ритм – співвідношення акцентів, пауз, темпів – може мати безліч варіантів виконання. Попереднє знайомство з поетичною основою музичного твору зумовлює прояви духовних, художньо-інтелектуальних якостей майбутніх фахівців, сприяє розвитку в них емоційного слуху та емоційного сприйняття. Завдяки вмінню відчутти палітру різних емоційних станів, що містяться в поетичному тексті, розвивається тонкість емоційних переживань, необхідних для виникнення інтересу до виконавської діяльності в цілому.

Способом своєрідного «пробудження» емоційності може стати порівняння вокальних і хорових творів, в основі яких однаковий поетичний текст (наприклад, П. Чайковський «Сльози» – Р. Глієр «Сльози», Ц. Кюї «Осінь» – О. Гречанинов «Осінь» тощо). В цьому випадку особливо наочно сприймається неповторність духовно-емоційного світу кожного з композиторів, своєрідність емоційного «слухання» художньо-образного сенсу поетичної основи.

Художньо-виконавська складова фахової підготовки є творчою лабораторією, де напрацьовуються не тільки фахові якості, а й збагачується духовна й емоційна культура здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти. Накопичення досвіду пізнання творів музичного мистецтва у взаємозв'язку з іншими видами мистецтв (живописом, архітектурою, поезією тощо) допомагає виховувати естетичне почуття, культуру само-розкриття майбутніх фахівців і відкриває шлях до розвитку їх емоційності.

Під час визначення методичних засад розвитку досліджуваного феномена в процесі виконавської діяльності слід звернути увагу на існування особливого рухово-експресивного компонента емоційності, котрий функціонує на рівні рухово-моторної активності сприйняття і знаходиться в основі живого, «м'язового» відчуття виразності музичних інтонацій та часової, темпо-ритмічної організації музики. Психологи підкреслюють, що емоція, крім власне суб'єктивного переживання, містить також й експресивний компонент – зокрема виразні рухи, які в значній мірі допомагають виразити почуття. Отже, існує зворотний вплив виразних рухів на почуття та емоції, що дозволяє зробити висновок про можливість розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі використання в процесі виконавської, зокрема музично-інструментальної і вокальної, підготовки *методів рухового моделювання* через віддзеркалення основних параметрів музичного розвитку в зовнішньо розгорнутих виконавських діях.

Деякі елементарні прояви рухового моделювання (наприклад, хлопки, простукування, рахування вголос тощо) широко використовуються в інструментальному навчанні. Однак ці рухи практично позбавлені будь-якої емоційної інформації й тому сприяють скоріше зовнішньому, формальному впорядкуванню метро-ритмічних співвідношень, ніж художньому, емоційно забарвленому переживанню музики.

У цьому сенсі значними можливостями наділений жест – один із найсильніших засобів людської експресії, загальнопоширений і всім зрозумілий різновид виразних рухів. Саме диригування – як найбільш

адекватна форма вираження змісту музики в зовнішніх рухах є найефективнішим засобом впливу на успішний перебіг розвитку емоційності. Прийоми диригування звільняють свідомість здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти від труднощів «технологічного» характеру, пов'язаних зі складністю і диференційованістю інструментальної моторики та вокальної техніки, не позбавляючи майбутніх фахівців Водночас час «м'язового» і «голосового» відчуття музичного матеріалу. Диригування дозволяє зосередитися саме на виразній, емоційно-смысловій стороні виконуваної музики, на усвідомленні і безпосередньому переживанні естетичних емоцій, що складають її зміст.

Інакше кажучи, методи диригування, зокрема рухового моделювання, не замінюють, а, навпаки, стимулюють подальшу активну вокальну роботу і роботу за музичним інструментом, так як сформована завдяки використанню цих методів потреба художнього самовираження вимагає прояву емоційності через тлумачення і реалізацію засобів виконавської виразності.

Використання методів рухового моделювання відповідає самій специфіці музичного навчання в мистецько-педагогічних вишах, метою якого є підготовка всебічно розвинених майбутніх учителів музичного мистецтва. Вміння втілювати зміст музики в диригентських жестах здобувачі вищої освіти регулярно набувають і вдосконалюють на індивідуальних заняттях із диригентсько-хорової підготовки, тому їх використання на заняттях з основного музичного інструменту або постановки голосу не повинно викликати особливих труднощів. При цьому налагоджуються міждисциплінарні зв'язки в межах виконавської підготовки в мистецько-педагогічному виші.

У практичній роботі над твором елементи диригування можуть використовуватися: 1) з метою поглиблення естетичного переживання часової, метро-ритмічної структури музичної тканини; 2) як засіб виявлення виразності звуковисотного, мелодійного руху; 3) як можливість простежити розвиток музичної думки в часі.

Уплив прийомів диригування на глибину емоційного переживання часового розвитку музики пов'язано з тим, що сама здатність відчувати виразність музичного ритму – музично-ритмічне відчуття – має яскраво виражену рухово-моторну природу, і в переживанні темпо-ритму беруть участь різні м'язові ланки. Вчитель музичного мистецтва «повинен знайти певний фізичний засіб, який у більшій мірі, ніж пальці, сприяє розвитку слуху і сприйняття тривалостей та акцентів. Для розвитку слуху допоміжним органом може служити гортань ... У розвитку почуття ритму бере участь усе наше тіло» [3, с. 9]. Диригування, на наш погляд, і є тим «фізичним засобом», завдяки якому процес уживання в темпо-ритмічний зміст інструментального або вокального твору набуває особливої безпосередності та емоційної яскравості.

Диригування є ефективним засобом створення цілісного музично-виконавського образу, так як дає майбутнім учителям музичного мистецтва можливість простежити розвиток музичної думки в часі, визначити єдність та емоційну характеристичність метричної пульсації. Г. Нейгуз говорив, що для нього поняття «піаніст» містить поняття «диригент» і радив студентам під час вивчення фортепіанних творів – «... працювати абсолютно так само, як працює диригент із партитурою: поставити ноти на пюпітр і продиригувати твір від початку до кінця» [6, с. 47].

Висновки. Таким чином, у статті автором уточнено, що емоційність є властивістю майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка віддзеркалює рівень здатності до усвідомленого сприйняття музичного твору, активізації художньої уяви і самовираження, зокрема в процесі виконавської діяльності. Розвиток емоційності і формування стійкої емоційної позиції здобувача вищої мистецько-педагогічної освіти є важливою умовою вдосконалення його як особистості та професіонала, діяльність якого пов'язана з опрацюванням і виконанням музичних творів.

Найбільш значущою в розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва є художньо-виконавська складова їх фахової підготовки, котра пов'язана з навчанням співу, хорового диригування, а також гри на музичних інструментах.

Розвитку емоційності майбутніх фахівців в процесі виконавської діяльності сприятиме використання: *методу емоційного «зараження»* завдяки створенню викладачами на заняттях з музично-інструментальної, вокальної або диригентсько-хорової підготовки ситуацій «особистісно-емоційного піднесення» здобувачів вищої освіти, а також ситуацій зацікавленості через залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до визначення «художньої інтриги» в художньо-образному змісті музичного твору; *методу образного «наведення»*, який допоможе майбутнім фахівцям у ході евристичної бесіди здійснити художньо-аналітичне, інтелектуальне «занурення» в образний зміст музичних засобів виразності.

Аналіз заявленої проблеми дозволяє припустити, що розвитку емоційності сприяє активізація рухово-експресивного компонента досліджуваного феномена, що може бути здійснено на практиці за допомогою використання диригентських жестів і методів рухового моделювання.

Перспективною темою вивчення проблеми розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності може стати визначення педагогічних умов розвитку досліджуваного феномена.

Використана література:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Азбука-Классика. Non-Fiction, 2018. 448 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. С.-Л. Гумецька. Харьков : Vivat, 2018. 512 с.

3. Далькроз Э. Жак. Ритм. Москва : Классика-XXI, 2001. 248 с.
4. Дубравська Д. М. Основи психології. Львів: Світ, 2001. 347 с.
5. Зеленкова Т. Творческое воображение в развитии музыкально-исполнительского мастерства : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1999. 23 с.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Москва: Музыка, 1988. 240 с.
7. Разников В. Диалоги о музыкальной педагогике. Москва : ЦАПИ, 1994. 141 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
9. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд. перераб. и дополн. Минск: Харвест, 2003. 976 с.

References:

1. Vygotskiy L. S. (2018) Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow : Azbuka-Klassika. Non-Fiction. 448 s. [in Russian].
2. Houlman D. (2018) Emotsiyni intelekt [Emotional intelligence]. Kharkiv: Vivat. 512 s. [in Ukrainian].
3. Dal'kroz E. Zh. (2001) Ritm. [Rhythm]. Moscow : Klassika-XXI. 248 s. [in Russian].
4. Dubravskaya D. M. (2001) Osnovy psikhologii. [Fundamentals of psychology]. Lviv: Svit, 2001. 347 s. [in Ukrainian].
5. Zelenkova T. (1999) Tvorcheskoye voobrazheniye v razvitii muzykal'no-ispolnitel'skogo masterstva [Creative imagination in the development of musical and performing performance]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow : MSU. 23 s. [in Russian].
6. Neygauz G. G. (1988) Ob iskusstve fortepiannoy igry: Zapiski pedagoga. [About the art of piano playing: Teachers' notes]. Moscow : Muzyka. 240 s. [in Russian].
7. Razhnikov V. (1984) Dialogi o muzykal'noy pedagogike [Dialogues of musical pedagogy]. Moscow : TSAPI. 141 s. [in Russian].
8. Rubinshteyn S. L. (2002) Osnovy obshchey psikhologii. [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter. 720 s. [in Russian].
9. Holovin D. YU. (Ed.). (2003) Slovar' psikhologa-praktika [Dictionary of psychologist-practice]. Minsk: Harvest. 976 s. [in Russian].

Ashykhmina N. V. Some methodical aspects of development of emotionality of prospective teachers of music art in the process of performing training

The article reveals a problem of development of emotionality of prospective teachers of music art in the process of performing training. Focused attention that the ability to emotionally perceive music has a special place among the professional qualities that are necessary for a successful work for a teacher of music art.

The author clarified, that the emotionality is the property of prospective teachers of music art, which reflects the level of ability for conscious perception of a musical work, enhance imagination and artistic expression, particularly in the performing process. The development of emotionality and the formation of a stable emotional position of the student of higher art and pedagogical university is an important condition for improving him as a person and professional, whose activity is connected with the study and performance of musical works.

The performing training of prospective teachers of music art is a stimulant for the development of emotionality and an indicator of their creative potential.

The using of the method of emotional «infection», the method of imaginal «guidance» and methods of motor modeling will contribute to the development of emotionality of future specialists during the performing training. The method of emotional «infection» is aimed at creating by teachers of situations of «personal and emotional uplift» for students in the lessons of musical and instrumental, vocal, conductor and choral training, and situations of interest through involvement in the definition of «artistic intrigue» in the artistic and figurative content of the musical work. The using of the method of imaginal «guidance» will help prospective teachers of music art in the course of the heuristic conversation to make artistic and analytical, intellectual «immersion» in the figurative content of musical means of expression.

Analysis of this problem allows to state that the development of emotionality is facilitated by the activation of the motor and expressive component, which can be done in practice by sing a conductor gestures and methods of motor modeling. It is important to keep in mind the important condition: all conductor movements must necessarily have the character of expressive actions as a special kind of motor and expressive expression of emotional state. Only in this case they will cause a backward positive impact on the subjective emotional experience during performing music works.

Key words: *emotion, emotionality, development, prospective teachers of music art, artistic and performing component of training of specialists, method of emotional «infection», method of imaginal «guidance», methods of motor modeling.*

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), що набуває актуальності у зв'язку із загальною переорієнтацією цінностей суспільства у бік матеріальних на протизагу загальнокультурним, духовним. Це пояснюється низкою чинників, зокрема: нестабільною політичною та соціально-економічною ситуацією, збройним конфліктом на сході України та анексією АР Крим, що провокує ситуацію невизначеності серед більшості населення держави.

Досліджено провідні чинники формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, які умовно поділяються на зовнішні та внутрішні. Спираючись на провідні дослідження в галузі окресленої проблеми, до зовнішніх факторів автор відносить: державу, суспільство та культуру, до якої належить особистість, соціально-економічні та політичні фактори, засоби масової інформації та мережу Інтернет, місце проживання, систему освіти та родину. Автор акцентує увагу саме на освітньому середовищі закладу вищої освіти, що володіє значним освітнім потенціалом для формування цінностей та смислів студентів.

До внутрішніх факторів ми відносимо: ступінь інтелектуального розвитку особистості, емоційний стан людини, особистісно-духовну зрілість, ступінь розвитку моральної свідомості людини, особистісну активність у різних видах діяльності тощо.

Автор доходить висновку про взаємозалежність зовнішніх та внутрішніх факторів формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, адже сім'я є первинним агентом соціалізації особистості, від чого в значній мірі залежить рівень інтелектуального розвитку, сформованість моральної самосвідомості тощо. Своєю чергою, соціальне середовище вишу здатне видозмінити існуючу систему цінностей особистості, впливати не лише на інтелектуальну та емоційну сфери, а й визначати ступінь духовної зрілості майбутнього фахівця дошкільної галузі.

Ключові слова: ціннісно-смислові орієнтації, майбутні вихователі ЗДО, професійна підготовка, фактори формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, діти дошкільного віку.

Соціально-економічні та політичні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві неодмінно впливають на систему цінностей кожного українця, вибір провідних орієнтирів та смислу життя. Очевидно, що стрімкі трансформації не завжди позитивно відбиваються на виборі системи ціннісних координат людиною, що спричиняє падіння рівня духовного розвитку населення. Особливо гостро означена проблема постає, коли мова йдеться про майбутніх фахівців дошкільної галузі, які стануть транслятором цінностей для дітей дошкільного віку. Саме тому процес професійної підготовки має бути побудований на аксіологічних засадах та сприяти формуванню ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Становлення аксіосфери майбутніх вихователів у педагогічній науці здебільшого презентовано з точки зору формування професійних та педагогічних цінностей (Г. Андрюніна, О. Горбатова, С. Камінська, О. Лисенко, О. Падалка), також окреслені провідні аксіологічні орієнтири у професійній підготовці майбутніх вихователів та шляхи формування їхньої аксіологічної компетентності (С. Кондратюк, Р. Пріма, Г. Цветкова).

Натомість, більш ґрунтовного дослідження потребують фактори формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів, у чому і полягає **мета розвідки**.

Зауважимо, що більшість дослідників (О. Булаєва, В. Дуб, О. Москаленко, М. Яницький) сходяться на думці про умовний поділ факторів формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх відносять державу, суспільство та культуру, до якої належить особистість, соціально-економічні та політичні фактори, засоби масової інформації та мережу Інтернет, місце проживання, систему освіти та родину [1; 5; 9]. До внутрішніх факторів різні автори відносять: рівень розвитку когнітивної та емоційної сфер, особистісну активність та ініціативність, ступінь духовної зрілості та розвитку моральної свідомості, гармонійність системи ціннісних орієнтацій тощо [5; 9].

Кожне суспільство має унікальну систему ціннісно-смислових орієнтирів, що відображає особливості конкретної культури [1]. Очевидно, що будь-яке суспільство має власні ціннісно-смислові орієнтири, що так чи так транслуються та прищеплюються індивідам у межах соціалізаційних процесів. Можна стверджувати, що людина приймає цінності суспільства як критерії власної адекватної поведінки, тобто у разі, коли суспільні цінності та цінності окремої особистості співпадають, процес її соціалізації є ефективним, гармонійним. У зв'язку з цим, С. Гусаківська виокремлює соціокультурний чинник формування ціннісно-смислові сфери особистості, де соціокультура розуміється як «сукупність суспільних, культурних, політичних інтересів, а також ряду матеріальних і духовних структур, зразків поведінки, об'єднаних спільною людською діяльністю» [4, 122]. Складовою соціокультури автор вважає етнокультурну ситуацію, що стимулює розвиток загальнокультурних та професійних цінностей особистості майбутнього фахівця.

Цікавим для нашого дослідження є думка Г. Олпорта, який вважає, що моральні цінності суспільства є джерелом формування ціннісних орієнтацій особистості, натомість такі формуються у процесі стимуляції

з боку суспільства, тобто зовнішнього підкріплення. Але існують і такі цінності, що не стосуються категорій моралі, зокрема: ерудиція, пізнання, спілкування, інтерес тощо [7].

Отже, особистість не лише приймає суспільні цінності, а й самостійно виробляє власні у процесі соціалізації-індивідуалізації, які, своєю чергою, можуть стати суспільними, загальноприйнятими. Це підтверджує ідею активності, суб'єктності особистості у процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій.

Споконвічними цінностями української культури та суспільства були і залишаються: мир, злагода, добро, бут, батьківщина, родина, дитина, любов та дружба, тощо. Такі цінності цілком співпадають з тими, що закладені в професіограмі вихователя дитячого садка.

Як відомо, *родина* є первинним агентом соціалізації, адже в сімейному колі підростаюча особистість набуває знань про соціальні норми, правила поведінки, провідні цінності, що притаманні для певного суспільства й культури загалом та конкретної родини, зокрема. Саме батьки є трансляторами та провідниками цінностей суспільства, що робить сім'ю джерелом та фактором формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, з якими майбутні вихователі ЗДО вже вступають до вишу.

Аналіз робіт провідних класиків психолого-педагогічної науки, зокрема Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, К. Роджерса дозволяє визначити певні параметри сім'ї, що впливають на становлення системи ціннісно-сміслових орієнтацій особистості: місце проживання родини, її матеріальний та освітньо-культурний рівень, склад родини, стиль спілкування та виховання у родинному колі тощо. Зауважимо, що родина як соціальний інститут сама по собі являє собою цінність практично в кожному сучасному суспільстві.

Таким чином, ті ціннісно-сміслові орієнтації, що сформувались у майбутніх вихователів в умовах родинного виховання мають вагомe місце в структурі особистості студента. Важливо, щоб такі ціннісно-сміслові орієнтації співпадали із загальнолюдськими цінностями та цінностями, що сповідує професія вихователя.

Одним з найвагомiших факторів соціалізації, та, відповідно, формування системи ціннісно-сміслових орієнтацій особистості загалом та майбутніх вихователів, зокрема, є *засоби масової інформації (ЗМІ) та інтернет-технології*. Інформація стає сьогодні настільки доступною, що ЗМІ та Інтернет конкурують з інститутами сім'ї та освіти щодо трансляції норм та правил поведінки, необхідних цінностей.

З другого боку, інформація через ЗМІ та Інтернет подається хаотично, у вигляді нефільтрованого потоку. Слушною є думка М. Яницького, який акцентує увагу на проблемі пасивного та некритичного сприйняття особистістю цінностей «масової культури» [10, 125]. Натомість, варто зазначити, що особистість так чи інакше аналізує подану інформацію відповідно до власної, вже існуючої системи ціннісно-сміслових орієнтацій. Так, певні цінності розуміються та усвідомлюються, але не інтеріоризуються, інші – трансформуються у ціннісно-сміслові орієнтації, набуваючи певного смислу. Ми поділяємо думку М. Яницького, який вважає, що ЗМІ та Інтернет «не стільки формують, скільки закріплюють ціннісні уподобання» [Там само]. Тобто ті ціннісні пріоритети, які було вже зафіксовано у свідомості підростаючої особистості за допомогою первинних агентів соціалізації (вже існуючі) узгоджуються з тими, що подаються через ЗМІ та мережу Інтернет (нові). У процесі такої «зустрічі» цінності остаточно приймаються на внутрішньому рівні за умови узгодженості вже існуючих з новими. У разі наявного протиріччя останні або відкидаються, або відіграють ситуативну роль, за умови якщо батьківська родинна є авторитетною для особистості. У протилежному випадку вже набуті цінності можуть трансформуватися або повністю нівелюватися на користь так званих нових, отриманих через ЗМІ та Інтернет. Саме тому, стиль спілкування та виховання, традиції та цінності родини мають принципове значення для формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості загалом та майбутніх вихователів, зокрема.

Під час вступу до закладу вищої освіти у майбутніх фахівців змінюється соціальна ситуація, додаються нові агенти соціалізації, які є потенційними носіями цінностей, отже, освітнє середовище вишу стає могутнім фактором формування системи ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, на чому наголошують С. Гусаківська, В. Повзун, О. Суходолова, М. Яницький та ін. Очевидно, що вступаючи до закладу вищої освіти майбутні вихователі ЗДО вже орієнтуються на певні цінності, мають відповідні ціннісно-сміслові орієнтації, натомість середовище закладу вищої освіти неодмінно трансформує вже існуючі ціннісні орієнтації, доповнюючи та закріплюючи їх. Саме тому, принципової важливості набуває побудова освітнього процесу у виші на аксіологічних засадах, постійне залучення майбутніх вихователів до різних видів діяльності аксіологічного спрямування.

У своєму дослідженні С. Гусаківська зауважує, що на процес формування ціннісно-сміслові сфери майбутнього фахівця під час навчання впливає стиль взаємодії студентів з викладачами, студентами, іншими суб'єктами освітнього процесу [4]. Саме тому, вкрай необхідним є реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системах «викладач – студент», «студент-студент».

Нам також імпонує думка В. Повзун, яка додає, що кафедри є тими одиницями в структурі університетської освіти, що детермінують процес пошуку смислу у студентів через існуючі традиції, включення студентів у різні широкомасштабні проекти, аксіологізацію навчання, створення ситуації досягнення, ціннісного насичення університетського життя [8, 15].

Не менш важливим фактором формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів є умови проживання під час навчання у виші. Так, якщо студент продовжує жити в родинному колі, ситуація здебільшого не змінюється. У випадку поселення до гуртожитка, для студента змінюються не лише побутові

умови проживання, але йому доводиться адаптуватися до нового колективу зі своїми правилами, нормами, традиціями, що також впливає на формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців.

Зовнішні фактори формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості неодмінно пов'язані з внутрішніми, одним з яких є *ступінь інтелектуального розвитку особистості*. Тут є слушною думка Л. Виготського, який зазначав, що інтелектуальний розвиток є підґрунтям та умовою морального виховання особистості [2]. Тобто, чим вище рівень інтелектуального розвитку майбутніх вихователів, тим більш успішно відбувається процес засвоєння та прийняття моральних норм та цінностей, особистість знаходиться в ситуації пошуку себе та смислу життя, що загалом детермінує формування відповідних ціннісно-сміслових орієнтацій.

З другого боку, *емоції* виступають вагомим важелем під час інтеріоризації цінностей та перетворення їх на смисли. М. Яницький зазначає: «емоційне підкріплення є необхідною умовою внутрішнього прийняття усвідомлених завдяки раціональній оцінці соціальних норм та загальноприйнятих принципів» [10, 119]. Отже, важливим є позитивний емоційний фон студента під час навчання у закладі вищої освіти, формування мотивації не лише до процесу навчання, а й прийняття відповідних цінностей. Як зазначає Г. Вижлецов, прийняття цінностей є процесом добровільним, ненасильницьким, адже особистість має щиро бажати інтеріоризувати ту чи ту цінність, що супроводжується «задоволенням, радістю, відчуттям злету» [3: 33].

Особистісно-духовна зрілість та життєвий досвід також є вагомими чинниками формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутнього вихователя: «цінності не можуть стати набутими ніяким іншим шляхом, окрім як власним життєвим досвідом та духовною працею щодо їх оволодіння» [3; 35]. Очевидно, що студенти вже мають певний життєвий досвід, певний ступінь розвитку моральної свідомості, їм неодноразово доводилось робити так званий моральний вибір. Все це позначається на рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів, натомість, під впливом зовнішніх факторів, зокрема освітнього простору вишу, такі орієнтації можуть видозмінюватись.

Зазначимо, що студентський вік збігається з пізньою юністю або ранньою зрілістю (Б. Ананьєв, Д. Бромлей, Е. Еріксон, А. Реан І. Слободчиков, О. Солдатова тощо), що характеризується досягненням ідентичності, сформованістю самосвідомості загалом та моральної свідомості зокрема.

На думку Д. Фельдштейна, моральна свідомість являє собою принципи, моральні норми, що відображені у свідомості особистості й здатні регулювати поведінку людей, їхні стосунки, ставлення до суспільства загалом. Як бачимо, цінності вже апіорі закладені у сутності категорії «моральна свідомість», є її структурним компонентом. Своєю чергою, ціннісно-сміслові орієнтації стають своєрідним містком між моральною свідомістю особистості та її поведінкою. Отже, *ступінь розвитку моральної свідомості* є, з одного боку, чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутнього вихователя, з іншого – ціннісно-сміслові орієнтації насичують зміст моральної свідомості індивіда.

Особистісна активність є, з одного боку, умовою, з іншого – фактором формування ціннісно-сміслових орієнтацій. У процесі активної діяльності та спілкування може відбутися перегляд власної системи цінностей, і на зміну одним цінностям прийдуть ін. Це ще раз засвідчує динамічність ціннісно-сміслових орієнтацій. Крім того, формування ціннісно-сміслових орієнтацій тісно пов'язано з когнітивною складовою, тобто сформованим умінням мислити [6, 112-120].

Висновки. Взаємодія внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів породжує унікальність та неповторність таких орієнтацій у кожній окремої особистості, впливає на те, які цілі життя ставлять перед собою майбутні фахівці, у чому вбачають сенс існування. Саме тому, важливим є дослідження тих факторів, що сприяли формуванню ціннісно-смісловій сфері майбутнього вихователя та упровадження спеціальної системи її формування відповідно до професійних вимог.

Використана література:

1. Буслаева Е. Л. Ценностно-смысловые ориентации студентов высшей профессиональной школы *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011. № 2 (121). С. 98-103.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / за ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Выжлецов Г. П. Ценностно-ориентационная функция формирования личности в современной системе образования // *Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография*. – СПб. : Изд-во «Союз», 2006. – С. 22-39.
4. Гусаківська С. С. Психологічні особливості формування ціннісно-смісловій сфері майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. канд. психол. наук.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Луцьк, 2014. 302 с.
5. Дуб В. Ціннісно-сміслові характеристики майбутніх педагогів *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2012. Вип. 3. С. 235 – 244.
6. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників: «діалог культур» у змісті сучасного підручника / *Збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника»*. Вип. 13. 2013. С. 112-120.
7. Оллпорт Г. Личность в психологии. СПб. : Ювента, 1998. 345 с.
8. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании : автореф. д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. СПб, 2005. 47 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. М.; Воронеж: Институт практической психологии: НПО «Модек», 1996. 512 с.

10. Яницький М. С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: дисс. д-ра. психол. наук : 19.00.01. М. 2003. 304 с.

References:

1. Buslaeva E. L. Tsennostno-smyslovye orientatsii studentov vysshei professionalnoi shkoly [Value-semantic orientations of students of higher professional school]. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011 № 2 (121). P. 98-103 [in Russian].
2. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Pod.red. V. V. Davydova. Moskva: Pedagogika-Press, 1996. 536 p [in Russian].
3. Vyzhletsov G. P. Tsennostno-orientatsionnaya funktsiia formirovaniia lichnosti v sovremennoi sisteme obrazovaniia [Value-orientational function of personality formation in the modern education system]. Grazhdanskoe obrazovanie pedagogicheskii sotsialnyi i kulturnyi fenomen monografiia. SPb. Soiuz, 2006. P. 22-39 [in Russian].
4. Husakivska S. S. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia tsinnisno-smyslovoi sfery maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Psychological peculiarities of formation of value-sense sphere of future educators of preschool educational institutions]. Candidate thesis. Lutsk, 2014 [in Ukraine].
5. Dub V. Tsinnisno-smyslovi kharakterystyky maibutnikh pedahohiv [Value and semantic characteristics of future teachers]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2012. Vyp. 3. P. 235-244 [in Ukraine].
6. Kosianchuk S. V. Formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriantatsii starshoklasnykiv: «dialoh kultur» u zmisti suchasnoho pidruchnyka [Formation of value-oriented orientations of high school students: "dialogue of cultures" in the content of the modern textbook] / Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoho pidruchnyka». Vyp. 13. 2013. S. 112-120 [in Ukraine].
7. Ollport G. Lichnost v psikhologii [The Person in Psychology]. St. Petersburg: Uventa Publ. 1998. 345 p. [in Russian].
8. Povzun V. D. Tsennostnoe samoopredeleniye lichnosti v unyversytetskom obrazovanii [Value self-determination of personality in university education]. Extended abstract of candidate thesis. SPb, 2005 [in Ukraine].
9. Feldshtein D. I. Psikhologiya razvivaiushcheisia lichnosti izbrannye psikhologicheskie Trudy. [Developing Personality Psychology: Selected Psychological Works]. M Voronezh Institut prakticheskoi psikhologii NPO Modek, 1996. 512 p. [in Russian].
10. Ianitskii M. S. Psikhologicheskie faktory i mekhanizmy razvitiia sistemy tsennostnykh orientatsii lichnosti [Psychological factors and mechanisms of development of the system of personality value orientations]. Doctor thesis. Moscow, 2003 [in Russian].

Bader S. O. The factors of formation value-sense orientations of future educators of kindergarten

The article is devoted to the problem of formation of value-sense orientations of future kindergarten educators, which becomes relevant, because of general reorientation of the values towards more material as opposed to general cultural, spiritual ones. This situation explained by a number of factors, in particular: unstable political and socio-economic situation, armed conflict in eastern Ukraine and annexation of the Autonomous Republic of Crimea, which provokes a situation of uncertainty among the majority of the population of our country.

The author investigates the leading factors of formation value-sense orientations of future educators of kindergarten, which are conditionally divided into external and internal. Based on the leading research in the field of this problem, the author refers to the external factors: the state, society and culture to which the individual, socio-economic and political factors, the media and the Internet, the place of living, the education system and family. The author focuses on the educational environment of higher education institutions, which have significant educational potential for forming students' values and meanings.

Internal factors include: the degree of intellectual development of the individual, emotional state, personal and spiritual maturity, the degree of development of moral consciousness, personal activity, and so on.

The author comes to the conclusion about the interdependence of external and internal factors of formation of value-sense orientations of future educators of kindergarten, because the family is the primary agent of socialization of the person, on which the level of intellectual development, the formation of moral self-consciousness and the like depends. In turn, the social environment of higher education institutions is able to transform the existing system of personality values, to influence not only the intellectual and emotional spheres, but also to determine the degree of spiritual maturity of a person.

Key words: value-sense orientations, future educators of kindergarten, professional training, factors of formation of value-sense orientations of future educators of kindergarten, preschool age children.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІННЯ

Визначено актуальність проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності офіцерів органів управління у закладах вищої військової освіти. Проведено проблемний аналіз діяльності військових фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення та виявлено необхідність здійснення ними інформаційно-аналітичної діяльності в процесі виконання професійних обов'язків. З'ясовано, що професійна діяльність офіцерів-аналітиків включає інформаційну й аналітичну складову, та обґрунтовано висновок, що зміст освітніх дисциплін повинен бути спрямований на розвиток інформаційно-аналітичної компетентності. Здійснений аналіз освітньо-професійної програми підготовки офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення інституту забезпечення військ (сил) та інформаційних технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського дає змогу визначити шляхи розв'язання виявлених суперечностей щодо формування інформаційно-аналітичної компетентності офіцерів органів оперативно-тактичної ланки військового управління в закладах вищої військової освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження, висвітлених у даній статті, полягає у визначенні поняття «інформаційно-аналітична компетентність офіцерів органів оперативно-тактичної ланки військового управління» та обґрунтуванні вимог щодо сформованості інформаційно-аналітичної компетентності цих офіцерів на посадах в органах військового управління оперативно-тактичної ланки.

Окреслення напрямів подальшого наукового пошуку в розв'язанні проблеми підвищення якості підготовки офіцерів органів військового управління уможливує доведення отриманих результатів у здійсненому дослідженні до конкретних методичних розробок навчальних програм, методичних рекомендацій з проведення занять теоретичного навчання і практичних вправ, тестів для контролю знань та вмінь слухачів.

Ключові слова: компетентність, інформаційно-аналітична компетентність, офіцер органу управління, інформаційно-аналітична діяльність.

Бойові дії, які ведуть Збройні сили України по відсічі збройної агресії Російської Федерації, зумовили те, що у сфері військової справи відбуваються масштабні зміни, які вимагають від органів військового управління наявності відповідних фахівців з новими видами компетентності, наприклад, інформаційно-аналітичними. Відповідно сфера військової освіти, повинна мати тісний взаємозв'язок з Силами оборони, бути збалансованою з потребами війська. У системі вітчизняної професійної військової освіти здійснюється підготовка військових фахівців для органів військового управління різного рівня і напрямку. Але характерною ознакою інформаційного простору України є наповнення його відомостями негативної спрямованості, безпідставними звинуваченнями, викривленою інформацією, зокрема щодо рішення командування та повсякденної діяльності у військових частинах (підрозділах) з метою ускладнення добору вихідних даних для прийняття оптимального рішення. При цьому, як свідчать результати досліджень, адекватно сприймати і реагувати на інформацію, яка циркулює в інформаційному просторі, можуть не всі, у т.ч. і керівники. Отже, на загальному фоні розвитку суспільно-політичної обстановки та нарощування здатностей Збройних сил України з відсічі зовнішній збройній агресії система підготовки військових фахівців потребує сучасних методологічних підходів, зокрема, контекстного, сучасних форм і способів організації під час підготовки та застосування військ (сил) відповідно до наявних викликів і загроз. Очевидно, що розв'язання цієї проблеми потребує активізації наукових досліджень у сфері професійної підготовки офіцерів, зокрема розвиток у них інформаційно-аналітичної компетентності на етапі оперативно-тактичної підготовки.

Останніми роками з'явилася низка праць вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Величко, О. Гайдамак, Р. Красовський, О. Назначило, В. Омельченко, Л. Петренко, Н. Ришова, І. Савченко, В. Свистун, В. Фомін, В. Ягупов та ін.), у яких висвітлені результати формування і розвитку інформаційно-аналітичної компетентності різних фахівців. У колективній монографії українських авторів розкрито розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників [1-3].

Інформаційно-аналітичне забезпечення органів державної виконавчої влади, роль інформації у процесі прийняття державно-управлінських рішень є предметом досліджень Р. Ковалю [4], С. Телешуна [5], А. Дегтяря [6] та ін.

Проблемні питання, які стосуються процесу інформаційно-аналітичного забезпечення в інформаційному забезпеченні системи державного управління, розглядаються в роботах сучасних українських вчених В. Авер'янова [7], В. Бакуменка [8], Ю. Сурміна [9], С. Телешуна [10], А. Додонова [11], Д. Ланде [11] та ін.

Однак, проведені дослідження не розкривають проблемні питання розвитку інформаційно-аналітичної компетентності офіцерів органів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки.

Мета статті – проаналізувати стан дослідженості проблеми розвитку інформаційно-аналітичної компетентності як складової військово-професійної компетентності офіцерів органів військового управління в закладах вищої військової освіти та визначити педагогічні аспекти її розвитку в системі післядипломної освіти.

Визначний український вчений С. Гончаренко у своїх дослідженнях наголошував, що професійна компетентність – це «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію» [12, с. 149]. Вона нерозривно пов'язана зі здатністю орієнтуватися в інформаційному просторі. Сучасний світ характеризується зростанням обсягів інформації, тому висококваліфікований військовий фахівець, особливо оперативно-тактичної ланки управління, повинен мати сформовану культуру інформаційно-аналітичної діяльності, володіти здатностями швидкого пошуку інформації, умінням її аналізувати, приймати оптимальні рішення у звичайних і позаштатних ситуаціях.

Значна кількість учених у процесі дослідження проблеми професійної компетентності фахівців різних галузей прийшли до висновку, що інформаційно-аналітична компетентність є її складовою. Зокрема, А. Трофименко, вивчаючи питання розвитку інформаційно-аналітичної компетенції студентів у ВНЗ, звертає увагу на посилення ролі аналітичної складової професійної діяльності і зазначає, що здебільшого інформаційно-аналітична компетентність науковцями розглядається як складова професійної компетентності. До того ж, специфічність аналітичної складової інформаційної підготовки висвітлюється мінімально, а самі знання про формування та розвиток інформаційно-аналітичної компетентності у педагогічній теорії та практиці тільки починають складатися [13, с. 11-12].

За результатами дослідження структури і змісту професійної компетентності, наприклад, офіцерів інженерних військ, В. Омельченко дійшла висновку, що інформаційно-аналітична складова їхньої професійної діяльності є обов'язковим компонентом професійної компетентності військового фахівця. Під інформаційно-аналітичною компетентністю військового спеціаліста вона розуміє «готовність і здатність військового спеціаліста на основі мотивованого і обґрунтованого застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) здійснювати цілеспрямовану інформаційно-аналітичну діяльність, пов'язану з пошуком, якісно-змістовним аналізом, обробкою і перетворенням інформації» [14, с. 3].

До подібного висновку дійшла й О. Гайдамак, яка здійснила дослідження інформаційно-аналітичної компетентності магістра фізико-математичної освіти: «...інформаційно-аналітична компетентність є ключовою складовою професійної компетентності, оскільки, в силу фундаментальності понять «інформація» і «аналіз», на ній засновані інші компоненти професійної компетентності» [15, с. 32].

Вітчизняними і зарубіжними вченими доведено, що інформаційно-аналітична компетентність є ключовою. За класифікацією компетентностей, прийнятою в європейських країнах, зазначена компетентність віднесена до переліку загальних, тобто – це знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває в рамках виконання певної програми навчання, але які мають універсальний характер. Вона представлена сукупністю окремих здатностей: до аналізу та синтезу; роботи з персональним комп'ютером; роботи з інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел).

Як ключова (універсальна) компетентність входить до складу професійної компетентності, адже професійна діяльність сучасного фахівця будь-якого напрямку нерозривно пов'язана з опрацюванням та аналізом інформації. Без здатності якісного опрацювання інформації працівник жодної галузі не може бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Однак, зміст цієї інформації відрізняється своєю специфікою, котра відображає особливості змісту професії, виконуваних функцій, тобто професійної компетентності.

Отже, подальший науковий пошук необхідно спрямувати на з'ясування суті поняття професійної компетентності офіцерів органів оперативно-тактичної ланки управління. Сучасна система підготовки військових фахівців з інформаційно-аналітичного забезпечення ґрунтується на тому, що саме військова професія з усіма атрибутами – рівнем кваліфікації, знаннями, функціями, майстерністю надає необхідні знання, навички, вміння, здатності інформаційно-аналітичної діяльності.

Але кандидати на цю професію повинні мати певні природні здібності (здібність до лідерства) та практичні здатності (лідерство, здатність приймати раціональні рішення, будувати відносини з іншими фахівцями та їх мотивувати, успішно долати конфліктні ситуації та ін.). Таким чином, ефективність праці військових фахівців, а в даному разі – офіцерів з інформаційно-аналітичного забезпечення на оперативно-тактичній ланці управління визначається рівнем сформованості та розвиненості спеціальних знань, наявністю певних практичних інформаційно-аналітичних здатностей, набутим досвідом і майстерністю, використанням всього цього у конкретно окреслених інформаційно-аналітичних ситуаціях військово-професійного спрямування на військовій практиці, особливо в бойовій обстановці.

Інформаційно-аналітичне забезпечення – це процес створення оптимальних умов задля задоволення інформаційних потреб системи управління в Збройних силах України і реалізації посадових обов'язків командирами (начальниками) на основі формування та використання професійно та фахово орієнтованих інформаційних ресурсів.

Наведене вище дає підстави зробити висновок, що професійна діяльність офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення включає інформаційну й аналітичну складову, а, отже, зміст освітніх дисциплін повинен бути спрямованим на розвиток інформаційно-аналітичної компетентності.

Таким чином, інформаційно-аналітична компетентність офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення – це складова їхньої професійної компетентності, спрямована на пошук та опрацювання інформації,

роботу з інформаційними ресурсами та програмними засобами з метою створення оптимальних сприятливих умов для прийняття командирами (начальниками) оптимальних, а в ідеалі – ефективних управлінських рішень згідно зі посадовими компетенціями.

Водночас, практика підготовки офіцерів оперативно-тактичної ланки управління показує, що проблемі формування інформаційно-аналітичної компетентності приділяється недостатньо уваги. Про це свідчить аналіз освітніх програм Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Розвиток саме інформаційно-аналітичної компетентності не відображено в жодній з них, а з'являється лише на рівні змісту окремих занять. Хоча вивченню інформаційних технологій присвячено достатньо багато часу в різних дисциплінах. Більше того, в інституті забезпечення військ (сил) та інформаційних технологій в переліку дисциплін кафедри застосування інформаційних технологій та інформаційної безпеки за спеціалізацією «Інформаційно-аналітичне забезпечення органів військового управління» не передбачено занять, метою яких є, власне, формування у слухачів інформаційно-аналітичної компетентності.

Нині система вищої військової освіти має дати державі військового фахівця, здатного самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці, готового до саморозвитку й самовдосконалення. А отже, заклади вищої військової освіти мають використовувати у своїй освітній діяльності такі форми та методи, які б дали змогу випускникам адаптуватися до сучасних вимог оперативно-тактичної ланки управління.

Очевидно, що процес професійного становлення офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення в закладах вищої освіти матиме позитивний ефект, якщо:

– в освітньому процесі повною мірою враховуватимуться вимоги щодо сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення;

– будуть розроблені та обґрунтовані педагогічні умови, створено модель та навчально-методичне забезпечення її формування (навчальні програми, методичні рекомендації з проведення занять теоретичного та практичного навчання, тести для контролю знань та умінь слухачів).

Висновки. Отже, проведений проблемний аналіз дав змогу виявити «вузькі місця» у системі підготовки офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення оперативно-тактичної ланки управління і показав, що їхня робота більшою мірою пов'язана з інформаційно-аналітичною діяльністю, а тому потребує розвитку інформаційно-аналітичної компетентності в системі післядипломної освіти. У процесі дослідження доведено, що інформаційно-аналітична компетентність є важливою складовою професійної компетентності офіцерів органів військового управління.

Проте аналіз навчальних програм зі спеціалізації «Інформаційно-аналітичне забезпечення органів військового управління» показав, що заняття, метою яких є саме розвиток здатностей інформаційно-аналітичної діяльності у слухачів, не передбачено.

Відтак, з'ясовано, що в навчальних програмах професійної підготовки офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення не приділяється окрема увага питанню розвитку інформаційно-аналітичної компетентності. Як наслідок, більшість слухачів не пов'язує роботу офіцера інформаційно-аналітичного забезпечення з суто інформаційно-аналітичною діяльністю, бо не розуміє її значення у професійній діяльності й, відповідно, є невідповідною до роботи у органах оперативно-тактичної ланки управління. А отже, передкладами вищої військової освіти гостро постає питання удосконалення системи професійної підготовки фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення оперативно тактичного рівня. Як передумову підвищення їхнього фахового рівня, варто запровадити методики формування в них інформаційно-аналітичної компетентності.

Перспективи подальших досліджень щодо розвитку інформаційно-аналітичної компетентності офіцерів інформаційно-аналітичного забезпечення органів військового управління оперативно-тактичної ланки можливі в детальному дослідженні структури та складових зазначеної компетентності.

Використана література:

1. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика. монографія / В. В. Ягупов, Н. О. Величко, І. В. Гириловська, А. Г. Гуралюк, Д. О. Закатнов, Л. А. Майборода, В. В. Паржницький, за. наук. ред. В. В. Ягупова. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с. <http://lib.iitta.gov.ua/7932/>
2. Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України* ; [редкол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. – № 3. – С. 75-81.
3. Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів як суб'єктів управління *Професійна освіта: проблеми і перспективи* : [зб. наук. пр. / гол. ред. В. О. Радкевич] / ППО НАПН України ; РВНЗ «КІПУ». Київ ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2012. № 3. С. 44-50.
4. Коваль Р. А. Інформаційно-аналітичне забезпечення діяльності органів державної влади *Теорія та практика державного управління* : зб. наук. праць. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2006. № 1 (13). С. 223-226.
5. Телешун С. О. та ін. *Політична аналітика в системі публічного управління*. Київ, 2008. С. 38-41.
6. Дегтяр А. О. Аналітично-організаційне забезпечення прийняття та реалізації державно-управлінських рішень : дис. ...д-ра наук з держ. управління : 25.00.02 / Донецький держ. ун-т управління. Донецьк, 2005.
7. Державне управління в Україні [Електронний ресурс]: навч. посіб. / за заг. ред. В. Б. Авер'янова. – Київ : Юрінком Інтер, 1998. 432 с. Режим доступу : <http://www.lawbook.by.ru/admin/averjanov/2-2.html> (дата звернення: 27.03.2019).
8. Державне управління: словник-довідник / за заг. ред. В. Д. Бакуменка, В. М. Князева. Київ : Вид-во УАДУ, 2002. 228 с.
9. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. колегія : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. Київ : НАДУ, 2011. Том 2 : Методологія державного управління / наук.-ред. колегія : Ю. П. Сурмін (співголова), П. І. Надолішній (співголова) та ін. 2011. 692 с.

10. Практичні аспекти інформаційно-аналітичної роботи: навч. посіб. / кол. авт. ; за заг. ред. С. О. Телешуна. Київ : Вид-во НАДУ, 2007.
11. Додонов А. Г., Ландэ Д. В., Путятин В. Г. Компьютерные сети и аналитические исследования. Киев : ИПРИ НАН Украины, 2014. 486 с.
12. Професійна освіта: Словник : навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало]. – Київ : Вища школа, 2000. С. 149.
13. Трофименко А. Е. Развитие информационно-аналитической компетенции студентов в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 25 с.
14. Омельченко В. И. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях смешанного обучения информатике : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 26 с.
15. Гайдамак Е. С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования (в условиях реализации магистерской программы 540204 «Информатика в образовании») : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02; Омский гос. пед. ун-т. Омск, 2006. 214 с.

References:

1. Yahupov V. V., Velychko N. O., Hyrylovska I. V., Huralyuk A. H., Zakatnov D. O., Mayboroda L. A., Parzhnytskyi V. V. (2014). Rozvytok informatsiyno-analitychnoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv PTNZ: teoriya i praktyka [Development of information and analytical competence of pedagogical staff of VET: theory and practice]. Kyiv : TOV "NVP Polihrafservis".
2. Yahupov V. V. (2012). Informatsiyno-analitychna kompetentnist kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: poniattia, zmist i struktura [Information and analytical competence of heads of vocational schools: concept, content and structure]. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. – Kyiv : Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. № 3.
3. Yahupov V. V. (2012). Informatsiyno-analitychna kompetentnist kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv yak subiektiv upravlinnia [Information and analytical competence of heads of vocational schools as subjects of management]. Profesiina osvita: problemy i perspektyvy. IPTO NAPN Ukrainy; RVNZ «KIPU». Kyiv ; Simferopol: NITS KIPU. № 3.
4. Koval R. A. (2006). Informatsiyno-analitychne zabezpechennia diialnosti orhaniv derzhavnoi vlady [Information and analytical support of the activity of public authorities]. Teoriia ta praktyka derzhavnogo upravlinnia. Kharkov : Vyd-vo KharRI NADU «Mahistr». № 1 (13).
5. Teleshun S. O. (2008). Politychna analytika v systemi publicnogo upravlinnia [Political analytics in the public administration system]. Kyiv, 2008. S. 38-41.
6. Diehtiar A. O. (2005). Analitychno-orhanizatsiine zabezpechennia pryiniattia ta realizatsii derzhavno-upravlinskykh rishen [Analytical and organizational support for the adoption and implementation of state-administrative decisions]. Donetskii derzh. un-t upravlinnia. – Donetsk.
7. Averianova V. B. (1998). Derzhavne upravlinnia v Ukraini [Public administration in Ukraine]. Kyiv : Yurinkom Inter.
8. Bakumenko V. D., Kniaziev V. M. (2002). Derzhavne upravlinnia: slovnyk-dovidnyk [Public Administration: Dictionary-Directory]. Kyiv : Vyd-vo UADU.
9. Kovbasiuk Y. V., Surmin Yu. P., Nadolishnii P. I. (2011). Entsyklopediia derzhavnogo upravlinnia [Encyclopedia of Public Administration]. Nats. akad. derzh. upr. pry Prezydentovi Ukrainy. Kyiv : NADU.
10. Teleshuna S. O. (2007). Praktychni aspekty informatsiyno-analitychnoi roboty [Practical aspects of information-analytical work]. Kyiv : Vyd-vo NADU.
11. Dodonov A. H., Landé D. V., Putiatin V. H. (2014). Kompiuternye seti i analiticheskie issledovaniia [Computer Networks and Analytical Research]. Kiev : YPRY NAN Ukrainy.
12. Honcharenko S. U., Nychkalo N. H. (2000). Profesiina osvita [Professional education]. Kyiv : Vyshcha shkola.
13. Trofimenko A. E. (2012). Razvitiie informatsionno-analiticheskoi kompetentsii studentov v vuze [Development of information and analytical competence of students at the university]. Cheliabinsk.
14. Omelchenko V. Y. (2011). Razvitiie informatsionno-analiticheskoi kompetentnosti budushcheho ofitsera-inzhenera v usloviakh smeshannogo obucheniia informatike [Development of information-analytical competence of the future officer-engineer in the conditions of mixed training in computer science]. Cheliabinsk.
15. Haidamak E. S. (2006). Razvitiie informatsionno-analiticheskoi kompetentnosti budushcheho mahistra fiziko-matematicheskoho obrazovaniia [Development of information and analytical competence of the future master of physical and mathematical education]. Omskii gos. ped. un-t. Omsk.

Bakumenko R. O. Informational and analytical competence development of operational-tactical level officers

The author investigates the formation problem relevance of the information and analytical competence of staff officers in higher military education institution. A problematic analysis of the activities of military specialists of information and analytical support was carried out, the necessity of carrying out information and analytical activity in the process of fulfilling their professional duties was revealed. It has been found that the professional activities of analyst officers include informational and analytical component, and it is substantiated the conclusion that the content of educational disciplines should be directed to the development of information and analytical competence. The analysis of educational and professional training program for officers of the information-analytical support of the Institute of Troops (Forces) Support and Information Technologies of Ivan Cherniakhovskiyi National Defense University of Ukraine allows to determine the ways of solving the identified contradictions regarding the formation of information-analytical competence of the operational-tactical staff officers in institutions of high military education.

The scientific originality of the results of the study, which are shown in this article, is to define the concept of "information and analytical competence of officers of operational and tactical units of military management" and substantiation of requirements for the formation of information and analytical competence of these officers in positions of military administration.

Demonstrating the directions of further scientific research in solving the problem of improving the quality of training of military management officers makes it possible to bring the results obtained in the conducted research to specific methodological curriculum development, methodological recommendations for conducting exercises and training, tests for students' knowledge and skills control.

Key words: *competence, information-analytical competence, authority officer, information-analytical activity.*

Батарейна І. О.

ЗМІСТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ

Проаналізовано особливості процесу морального виховання. Важливість морального виховання залишається актуальною у всі періоди розвитку суспільства. Моральний розвиток дитини найкраще відбувається за умови педагогічного впливу. Провідним і визначальним напрямом виховання є моральне виховання особистості. Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що ознакою виховної системи всебічного розвитку особистості є моральне виховання. Воно інтегрується в освітній процес, під час якого учень озброюється знаннями моральних норм і правил, вивчає моральні цінності та почуття, що є передумовою формування мотивів моральної поведінки. У молодшому шкільному віці закладаються основи формування особистості.

Провідними напрямами у вихованні учнів початкової школи є: формування моральних цінностей у школярів, залучення їх до активної самостійної діяльності, формування позитивної мотивації учіння, розвиток індивідуального потенціалу кожного учня. Основна функція створення освітнього середовища, де учні виступали б активними суб'єктами належить учителю.

Освіта XXI століття – це освіта для людини. Нестабільність світу, інтенсивність соціально-економічних і технологічних змін зумовлюють потребу вчитися впродовж життя. Сьогодні неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Видатний педагог Я. Корчак стверджував, що «реформи в житті дорослих слід починати в душах дітей». Тому в сучасній школі на перший план ставиться не накопичення дитиною інформації, а засвоєння нею інтелектуальних технік, які є складовими культури і невід'ємною частиною змісту освіти. Залишаються недостатньо вивченими та обґрунтованими сучасні соціально-педагогічні умови ефективності морального виховання молодших школярів у освітньому процесі. Програмою 1-4 класів передбачено виховання в учнів культури поведінки і навичок свідомої дисципліни.

Ключові слова: виховання, моральне виховання, освіта, освітній процес, педагогічні умови, моральні якості, початкова школа, Нова українська школа.

Сучасний стан українського суспільства ставить за мету формувати гармонійну особистість як людину, яка поєднає в собі високий рівень знань, умінь і практичних навичок, компетентності та творчості, що виражаються у сформованих інтелектуально-творчих умінь. Сьогодні проблема морального виховання є важливою складовою змісту роботи української школи. Саме Нова українська школа – це головна реформа Міністерства освіти і науки, яка розпочата за останні роки та запланована на десятиріччя вперед. Її ключова мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті [4].

Пріоритетним завданням є підвищення рівня моральної вихованості дитини. В умовах інформатизації суспільства необхідним є пошук ефективних форм, методів, прийомів та засобів формування моральних якостей дітей молодшого шкільного віку в процесі навчання [6]. Відсутність потрібних моральних орієнтирів, зразків моральної поведінки, які закладаються в молодшому шкільному віці, призводить до підлітка наслідувати зовнішні форми поведінки дорослих, які часто далекі від ідеальних. Тому не секрет, що підлітки легко піддаються негативному впливу. Такого явища можна уникнути, якщо вже з першого класу розпочати систематичну цілеспрямовану роботу по формуванню моральної свідомості, моральних почуттів та заснованої на етичних нормах поведінки. На допомогу вчителю мають прийти знання вікових й індивідуальних можливостей дітей.

Мета статті – формування моральних цінностей у молодших школярів, залучення їх до активної самостійної діяльності, формування позитивної мотивації, розвиток індивідуального потенціалу кожного учня, де вони виступають активними суб'єктами навчання.

Багато вітчизняних дослідників займалися питанням морального виховання, як В. Безрукова, С. Гончаренко, С. Карпенчук, А. Кузьмінський, В. Кукушин, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, П. Щербань. Важливою рисою для двох історичних періодів є формування у молоді загальнолюдських моральних цінностей, таких, як честь, гідність, добро, повага до старших, любов до Батьківщини. Вагомий внесок в теорію морального розвитку особистості зробили такі вчені, як І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Сухомлинська, П. Щербань. Питанням вивчення ефективності процесу морального виховання присвячені праці І. Бега, О. Богданової, О. Воронової, С. Максименка, О. Матвієнко, В. Новікової, І. Харламова, М. Шилової, І. Юнгер та ін.

Батьки знайомлять дитину з найпростішими моральними нормами в повсякденному спілкуванні. Уже в дошкільному віці виникають «моральні інстанції» (Д. Ельконін) – прагнення поводитися згідно з моральними нормами не тому, що цього вимагають дорослі (батьки, вихователі), а тому, що це приємно для себе та інших. Д. Ельконін пов'язує виникнення «моральних інстанцій» з формуванням нового типу відносин між дитиною та дорослим, які розвиваються протягом всього дошкільного дитинства і є характерними для дітей молодшого шкільного віку [10]. Цілеспрямована, систематична робота з виховання навичок і звичок культурної поведінки починається з приходом дітей у школу.

Початкова освіта нової школи поділятиметься на два цикли: адаптаційно-ігровий (1-2 класи), основний (3-4 класи). Проект Закону України «Про освіту» наголошує, що метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [2]. Відтепер головне завдання для учнів українських шкіл – опанувати за 12 років навчання не просто окремі предмети, але так звані «компетентності». А саме: вільне володіння державною мовою; здатність спілкування рідною та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікативна компетентність; вміння навчатися впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії; справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність. Кожна з таких компетентностей – це комбінація знань, умінь, навичок, способу мислення, а також поглядів і цінностей [3]. При цьому в рамках одного шкільного предмету учні можуть опановувати одразу кілька компетентностей, залежно від форми подачі того чи іншого матеріалу.

Молодший шкільний вік психологи називають найсприятливішим для засвоєння моральних норм і правил поведінки. Саме на цьому етапі закладаються підвалини моральності в особистості. Передумови морального розвитку більше не повторяться, і те, що буде упущено тут, надолужити в наступних вікових періодах виявиться важким чи зовсім неможливим. Прихід до школи істотно змінює стиль життя, зміст і організацію діяльності дитини. Нова роль учня, нова навчальна діяльність, щоденні навчальні обов'язки – усе це пов'язано з певними правилами, нормами, якими необхідно керуватись, щоб відповідати уявленню про «учня», «здобувача освіти». У навчальній та позанавчальній діяльності учні знайомляться з цими правилами, вчать діяти відповідно до них. Певна моральна норма ніби «спаюється» з конкретною ситуацією. Дитина часто підіймається до узагальнень, до усвідомлених уявлень про моральні норми як орієнтири гідної поведінки, гідних стосунків людьми. Таке узагальнення – одна з необхідних ланок морального розвитку.

В концепції Нова українська школа йдеться, що формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті. Нова українська школа має сформулювати в учнів такі вміння: читати з розумінням; висловлювати власну думку усно і письмово; мислити критично та системно; логічно обґрунтовувати свою позицію; бути творчими та ініціативними; конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; співпрацювати з іншими людьми [4]. Освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у XXI століття. Випускник нової школи – патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини. Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. «Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло» – писав В. Сухомлинський [13].

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» – стверджує президент Національної академії педагогічних наук Василь Кремень [4; 5]. Нова українська школа буде виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства. Пропонується вживати поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що охоплює навчання, виховання і розвиток. Виховний процес буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні, соціально-політичні. Виховання не буде зведено лише до окремих «занять із моралі». Усе життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину. Буде запроваджено програми із запобігання дискримінації, насильства та знущання у школі. Шлях змін відкрито восени 2017 року, коли парламент ухвалив новий закон «Про освіту» [2]. Саме він регулює основні засади нової освітньої системи. Вже в 2017/2018 навчальному році розпочали впроваджувати нові стандарти у 100 школах по всій країні. А в 2018/2019 навчальному році всі українські першокласники навчалися за новою системою. Особливо подобається проводити вчителям ранкові зустрічі, які налаштовують дітей на позитив. Використовуються рутини – це необхідні й передбачувані щоденні задачі, які супроводжують навчально-виховний процес. Рутини доповнюють правила і вивільняють час для навчання. Кожен клас може мати багато різних рутин, їх вибір залежить від вчителя. Всі рутини можна поділити на: рутини переміщення, рутини уроку і загальні рутини. Також проводиться коло вибору – як діяти в конфліктній ситуації, як уникнути конфлікту; гра кубик Блума – дітям ставляться запитання і вони відповідають. У класах, де є агресивні діти, недружні, де багато суперечок чи бійок – це просто необхідно.

Процес морального формування особистості поєднує у собі розвиток моральної свідомості, моральних почуттів і моральної поведінки. Знання повинні проходити через емоційну сферу, тобто переживатися. Це неодноразово підкреслював В. Сухомлинський, що дитинство повинно стати школою виховання емоційної культури учнів, емоційної тонкості, чуйності, культури стосунків між людьми [13].

Категорія педагогічних умов досліджувалася такими науковцями як О. Адаменко, А. Алексюка, А. Ащєрова, Ю. Бабанського, В. Бикова, О. Варецької, О. Галкіної, М. Данилова, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Курила, А. Литвина, В. Манько, І. Підласого, А. Хуторського та інших. Виділено такі педагогічні умови з метою підвищення рівня морального виховання учнів початкових класів: дидактичні умови – забезпечують функціонування морального виховання як цілісної системи, методичні умови – забезпечують чітку організаційну структуру цього процесу, психологічні умови – забезпечують врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів початкової школи. А саме етична бесіда, доручення, створення виховуючих ситуацій, психологічні ігри, творчі завдання, проекти порятунку, психологічний малюнок. Учні початкової школи виявляють схильність до інтенсивного засвоєння моральних норм та знань саме у процесі навчально-пізнавальної діяльності. В навчально-виховному процесі є необхідним включення до змісту навчального матеріалу морального компоненту. Він сприяє врахуванню принципу послідовності та системності, варіативності форм, методів та прийомів морального виховання учнів початкової школи [9].

Виховання – це усвідомлене і цілеспрямоване зрощування людини як особистості у відповідальності зі специфікою цілей, соціальних груп і організацій, в яких воно здійснюється. На відміну від соціалізації – процесу неперервного. Виховання – процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом. Виховання як педагогічна діяльність – є організація середовища та створення оптимальних умов для самовиховання дитини. У теорії виховання прийнято говорити про виховний процес, який включає процес виховного впливу, процес прийняття його особистістю та процес самовиховання, що при цьому виникає. Виховну роботу здійснюють у школі усі: директор, завучі, вчителі, керівники гуртків, але у більшому ступені класний керівник [3; 8].

Теоретичний аналіз науково-методичних робіт виявив розбіжність у визначенні змісту морального виховання з позиції філософії, педагогіки, психології. Так, у філософії моральне виховання трактується як процес формування моральних цінностей, норм і правил, почуттів, принципів, навичок і звичок поведінки, рис характеру, моральних якостей. У педагогії моральне виховання – це виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності. Методологічною засадою морального виховання є етика – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві [1]. У науковій літературі виділяється фундамент моралі – це моральні норми – система вимог, які визначають обов'язки людини по відношенню до оточуючого світу, зразки, які не тільки орієнтують поведінку особистості, але й дають можливість оцінювати й контролювати її. Моральні цінності – поняття етики, яке відображає значущість для індивіда, проявів моралі як регулятора суспільно належної поведінки і є втіленням його суб'єктивного діяльно-зацікавленого ставлення до реалізації у житті моральних норм і принципів. Педагог О. Матвієнко, досліджуючи виховання моралі в молодших школярів, стверджує, що моральні знання – це той об'єм етичних понять, які є доступні і відповідають віковим особливостям дитини [7].

Поняття виховна робота висвітлює процесуально сторону виховної діяльності – діяльність вчителів, класних керівників, батьків щодо здійснення формування певних рис особистості вихованців, з урахуванням конкретних умов її функціонування (вік учнів, регіон та ін.) та характеризує безпосереднє планування, організацію та проведення тих чи інших виховних заходів у конкретному навчальному закладі, класі. Зміст виховної роботи – це комплекс ідей, прикладів, фактів, використання яких у навчально-виховному процесі досягаються конкретні цілі та завдання. Зміст реалізується крізь різні форми – уроки (пам'яті, доброти, милосердя), бесіди, диспути, учнівські збори, лінійки та ін., індивідуальну, групову та масову форми роботи. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) окреслила основні пріоритетні напрями реформування виховання [11]. Отже, зміст виховної роботи у сучасній школі передбачає: формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу; формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну; виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції; утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей; формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря; забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я; виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю; забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості; формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації; формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин [12].

Таким чином, окреслено основний зміст морального виховання учнів початкових класів. Ефективне моральне виховання значною мірою залежить від того, наскільки вмілим і цілеспрямованим є педагогічне керівництво цим процесом. Тільки систематична, послідовна, продумана робота з дітьми приведе до позитивних зрушень у їх моральному становленні. Гарантією підвищення моральної культури суспільства є формування морального світогляду молодого покоління. Необхідною умовою впровадження морального виховання серед молоді є урахування історичного освітнього досвіду.

Використана література:

1. Аболіна Г. Г., Єфименко В. В., Лінчук О. М. Етика : навч. посіб. Київ : "Либідь", 1992. 382 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19> (дата звернення: 05.01.2019).
3. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14> (дата звернення: 05.01.2019).
4. Концепція «Нова українська школа» Схвалено рішенням кол. МОН України від 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 05.01.2019).
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. [2-ге вид.] Київ : Знання України, 2010. 520 с.
6. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник / Т. Ф. Бельчева, М. В. Елькін, М. М. Головкова, А. А. Коробченко. Харків : друкарня «Print House», 2019. 217 с.
7. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра. Київ : Стило, 1999. 232 с.
8. Педагогічний словник [за ред. Дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 456 с.
11. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електрон. ресурс]. 2015.
12. Сіданіч І. Л., Кислашко О. П. Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2012. 496 с.
13. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину *Вибр. твори: у 5-ти т. Том 2.* Київ, 1976. С. 149-416.

References:

1. Abolina G.G., Efimenko V.V. & Lynchuk O.M. (1992). *Etika: navch. Pos. [Ethics: Educ. tool]*. Kiev : Libid [in Ukrainian]
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro zagalnu serednyu osvitu» [The Law of Ukraine «On General Secondary Education»]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14> [in Ukrainian].
4. Konceptsiya «Nova ukrainska shkola» [Concept "New Ukrainian School"] *mon.gov.ua* Retrieved from <https://mon.gov.ua/en/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian]
5. Kremin V.G. (2010) *Filosofiya ludinocentrizmu v osvitnomu prostori [Philosophy of human-centeredness in the educational space]* Kyiv : T-"Knowledge" of Ukraine [in Ukrainian]
6. Belcheva T. F., Elkin M. V., Golovkova M. M. & Korobchenko A. A. (2019) *Osnovy naukovy-pedagogichnix doslidgen [Fundamentals of scientific and pedagogical research: a textbook]* Kharkiv : Print House [in Ukrainian]
7. Matviyenko O.V. (1999) *Osnovy moralnogo vihovannya osobistosti molodshogo shkolyara [Fundamentals of moral education of the personality of the junior schoolboy]* Kyiv : Stylos [in Ukrainian]
8. Yarmachenko M. D. (2001) *Pedagogichniy slovník [Pedagogical Dictionary]* Kyiv : Pedagogical thought [in Ukrainian]
9. Podlasy I. P. (1999) *Pedagogika [Pedagogy New course: tutorial for studio. ped high schools: 2 books]* Moskva : Gumanit. ed. Center VLADOS [in Russian]
10. Ponymanskaya T. I. (2004) *Doshkilna pedagogika [Preschool Pedagogy: Educ. tool]* Kyiv : Akademvidav [in Ukrainian]
11. Proekt Konceptii pozvitu osviti Ukraini na period 2015-2025 [Draft Concept for the Development of Ukrainian Education for the period 2015-2025] (n.d.) *osvita.ua* Retrieved from <http://osvita.ua/news/43501/> [in Ukrainian]
12. Sidanich I.L. & Kyshashko O.P. (2012) *Duhovno-moralne vihovannya ditey v istorii pedagogiki ta vitcznyanoi shkoli [Spiritual and moral upbringing of children in the history of pedagogy and domestic school: monograph]* Kyiv : Dorado-Print [in Ukrainian]
13. Sukhomlinsky V. (1976) *Yak vihovati spravjnyu lyudynu [How to raise a true person]*. Kyiv [in Ukrainian]

Batareina I. O. Content of moral education of pupils of primary schools of Ukraine

The article describes the content of moral education of students. The peculiarities of the process of moral education are analyzed. The importance of moral education remains relevant in all periods of society. The moral development of the child is best done with pedagogical influence. The leading and determining direction of education is the moral education of the individual. The outstanding teacher V. Sukhomlinsky believed that the moral education is a sign of the educational system of comprehensive personality development. It integrates into the educational process, during which the student is armed with knowledge of moral norms and rules, studies moral values and feelings, which is a prerequisite for the formation of motives for moral behavior. In younger school age the foundations of personality formation are laid.

The leading directions in the education of elementary school students are: formation of moral values of students, their involvement in active independent activity, the formation of positive motivation and learning, the development of individual potential of each student. The primary function of creating an educational environment where students are active actors is the teacher's.

Education of the 21st century is a human education. The instability of the world, the intensity of socio-economic and technological change make the need to learn throughout life. Today it is impossible to teach traditionally: there must be a student at the center of the educational process. Prominent educator J. Korczak argued that "reforms in adult life should begin in the souls of children." That is why in modern school, the emphasis is not on the accumulation of information by the child, but on the acquisition of intellectual techniques that are part of the culture and an integral part of the content of education. The current social and pedagogical conditions of the effectiveness of moral education of younger students in the educational process remain insufficiently studied and substantiated. Programs 1-4 classes provide education for students of a culture of behavior and skills of conscious discipline.

Key words: education, moral education, education, educational process, pedagogical conditions, moral qualities, elementary school, New Ukrainian school.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ЯК ВИМОГА РОЗВИТКУ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Проаналізовано досвід використання інформаційних технологій у Китайській народній республіці (КНР), що дає можливість упровадження кращих здобутків використання інформаційних технологій (ІТ) в закладах освіти України. Виявлено, що інформатизації освітнього простору КНР сприяють настання ери «Інтернет +», створення великої кількості інтернет-освітніх компаній, інтернет-користувачів, загальний доступ до мережі Інтернет. Ці умови сприяли становленню й розвитку освітніх інформаційних технологій як у закладах загальної середньої освіти, так і у вищій школі. Серед них автором статті виокремлюються відео-уроки, мікро-лекції, відео-курси; мультимедійні й інтелектуальні класні кімнати; «внутрішні мережі» закладів освіти; пристрої відвідуваності та система розпізнавання обличчя; широкосмугові мережі та хмарні інфраструктури; інформаційні й експериментальні центри, які сприяють збалансованому розвитку освіти не залежно від регіонального чинника, прискоренню процесу навчання, зростанню інтересу учнів/студентів до предмета, покращенню якості засвоєння матеріалу, індивідуалізації процесу навчання, уникненню суб'єктивності оцінки тощо.

З'ясовано, що інформатизації освітнього простору КНР в епоху «великих даних» сприяє чітке та послідовне дотримання вимог підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів, які виконують роль організаторів і керівників високоякісного освітнього середовища, здійснюють аналіз даних тощо. У межах професійного зростання освітяни поглиблено вивчають інформаційні технології, освоюють відповідне програмне забезпечення та постійно вивчають способи інтеграції інформатизації та педагогічної майстерності, змінюють концепцію викладання, оволодівають методикою «цифрового навчання», поохочують учнів використовувати цифрові технології в освітньому процесі, здійснюють дослідження у сфері інформаційних технологій, нові розробки у сфері інформатизації.

Ключові слова: інформатизація, інформаційні технології, КНР, освіта, простір, досвід, відео-урок, цифрове навчання.

Сьогодні інформатизація є важливим чинником підвищення якості, доступності, ефективності й результативності освіти, сприяє її відповідності сучасним правилам і нормам міжнародного рівня. Розробку підходів до форм і засобів реалізації інформатизації освіти в Україні потрібно здійснювати шляхом визначення основних тенденцій розвитку інформатизації у світі, з використанням досвіду різних країн. До таких країн відноситься Китайська народна республіка.

Китайська освіта знаходиться в пошуках нових підходів до навчання мислення й діяльності в сучасному швидкозмінному житті. Вона характеризується пріоритетністю логічного, проблемного й критичного мислення, пошуком нестандартних відповідей у дослідницькій діяльності учнів, що сприяє розвитку творчості, самостійності, професіоналізму й відповідальності як особистісних якостей, необхідних у сучасних економічних і соціокультурних умовах [4; 7].

Завдання інформатизації освіти України, яка є актуальною продовж всього періоду незалежності, залишається невиконаним повною мірою, оскільки система створення й упровадження в освітню практику цифрових освітніх ресурсів поки далека від досконалості [2]. Питання інформатизації освітнього середовища висвітлені в працях А. Гуржія, В. Іноземцева, О. Комарової, В. Лапінського, С. Поддубняка та ін. Сучасним станом і тенденціями розвитку освіти Китаю займаються Бянь Лулу, Н. Боревська, В. Лунячек, О. Шпарик, Чжоу Хуань, Су Цзюньян та ін. Однак дослідження інформатизації освіти України та Китаю порівняльного характеру відсутні, що зумовило мету статті: з'ясувати специфіку здійснення інформатизації освітнього простору КНР з метою впровадження кращих здобутків використання інформаційних технологій в закладах освіти України.

Інформатизація в освіті сприяє упровадженню в освітній простір інформаційних технологій (ІТ). Їх використання сприяє, *по-перше*, наданню учневі нових засобів навчальної діяльності, які дозволяють зменшити обсяги рутинної роботи, зменшують час роботи над освітнім завданням й отриманням результату; *по-друге*, використанню мультимедійних засобів унаочнення навчального матеріалу, які доповнюють традиційні або замінюють ті з них, які є неефективними у засвоєнні знань; *по-третє*, моніторингу навчального процесу, створенню об'єктивної бази для оцінювання рівня навчальних досягнень групи, класу, окремого учня; *по-четверте*, наданню вчителю нових засобів навчальної діяльності, які дозволяють організувати ефективне планування навчального процесу на рівні навчального предмету, курсу в цілому, розділу або теми; *по-п'яте*, наданню вчителю доступу до ефективно організованої та своєчасно поновленої бази предметних знань, виконаної у гіпермедійній формі; *по-шосте*, створенню та пропагуванню систем онлайн-обміну передовим педагогічним досвідом [3].

Зі швидким розвитком ІТ, особливо з настанням ери «Інтернет +», інформатизація освіти поступово стала неминучою вимогою розвитку освіти, яка безпосередньо впливає на всі аспекти освіти, включаючи конфігурації структури закладів освіти та способи навчання учнів/студентів. Здатність до інформатизації

є незамінною серед основних компетентностей викладача сьогодні і набуває особливого значення з розвитком інформаційного суспільства.

У КНР у 2015 р. кожного дня створювалися 2,6 інтернет-освітніх компаній, у кінці 2016 р. загальна кількість китайських інтернет-користувачів досягла 731 мільйон, рівень проникнення Інтернету становив 53,2 %, а інтернет-компанії, такі як Baidu, Alibaba і Tencent, оголосили про свій вступ у сферу інтернет-освіти, людського спілкування. У Китаї, як і в усьому світі, спостерігається, так звана, «друга ера інформації віртуальної мережі». На третьому засіданні 12-го Всекитайського зібрання народних представників прем'єр Лі Кецянь запропонував розробити план дій «Інтернет +», щоб сприяти інтеграції мобільного інтернету, хмарних ресурсів, великих даних і Інтернету речей із сучасним виробництвом [5].

У зв'язку зі швидким розвитком сучасних ІТ в останні роки все більше викладачів намагаються впровадити освітні відео-уроки тривалістю близько 5-10 хвилин у навчальний процес. У Китаї тематика таких уроків є переважно виробничою: діти переглядають фактичне виробниче обладнання та відео з виробничої лінії в поєднанні з навчальним контентом у класі; відео з дослідями; тримірні анімації стереоскопічної структури і т.д. Застосування відеороликів містить у собі теорію з практикою, значно підвищує інтерес учнів до навчання, досягає мети покращення якості освіти.

Інформатизація освіти КНР забезпечується модернізацією мультимедійних класних кімнат та створенням інтелектуальних класних кімнат. Основною розбіжністю між інтелектуальним класом й оригінальним мультимедійним класом полягає в тому, що інтелектуальний клас може забезпечити інтелектуальне управління й обслуговування (зовнішні розетки живлення, мережеві інтерфейси, бездротова маршрутизація в класі і відповідність кожного робочого місця в класі; система екранізації, яка дозволяє вчителю звертатися до інформації та ресурсів в он-лайн, а учням взаємодіяти один з одним під час навчання, наприклад, під час пошуку професійної літератури; можливість використовувати гаджети для проведення за потреби персоналізованого навчання в класі).

Викликають інтерес так звані «внутрішні мережі» закладів освіти, які дозволяють учням обмінюватися думками, знаннями, висновками та керувати ресурсами та темами обговорення, пов'язаними з ключовими цілями та проектними діями [6].

Цікавою в контексті інформатизації освітнього процесу в КНР є пристрій відвідуваності та система розпізнавання обличчя за дверима класної кімнати з метою ідентифікації учнів і вчителів, а також для запису відвідуваності та передачі даних у систему управління навчанням через бездротову мережу. З метою покращення цього впровадження в країні посилюють увагу на обслуговування, оновлення мультимедійного оснащення і програмного забезпечення, а також своєчасну оцінку та заміну старих комп'ютерів, які використовували більше 5-6 років, оновлення системного й офісного програмного забезпечення через збільшення кількості комп'ютерних збоїв і вірусів.

Застосування ІТ у закладах вищої освіти сприяє прискоренню процесу навчання, зростанню інтересу студентів до предмета, покращує якість засвоєння матеріалу, дозволяє індивідуалізувати процес навчання і дає можливість уникнути суб'єктивності оцінки [1, с. 126].

Розвиток сучасної науки й техніки дає закладу вищої освіти сьогодні нову соціальну функцію: він повинен не тільки успадковувати та розповсюджувати знання, але й створювати та застосовувати інформацію для безпосереднього сприймання розвитку виробництва, тобто не лише для покращення викладання, але й для того, щоб стати інноваційним і підприємницьким осередком; енергійно проводити наукові дослідження й технологічні розробки; сприяти трансформації науково-технічних досягнень; бути базою для національних науково-технічних інновацій.

Глибока інтеграція ІТ і вищої освіти неминуче призведе до інновацій у формах організації навчання. Традиційна організація класно-урочної взаємодії, режим «обличчя в обличчя» не настільки вже прийнятна й поступово перетворюється в мережеве онлайн-навчання та мобільне навчання. За допомогою мережі та цифрових ресурсів учні зможуть переходити від пасивного до активного навчання, активно вивчаючи та навчаючись в інших.

У закладах вищої освіти КНР студентам пропонуються мікро-лекції та цілі відео-курси. До їх переваг належать такі: стислість, великі ресурси, легка взаємодія, мобільність тощо. Мікро-лекція була представлена в Китаї в 2010 році і швидко стала популярною у галузі освіти, однак це не повний навчальний процес, а лише частина викладання. Як засіб змішаного навчання вона сприяє засвоєнню знань у зручний для студента час. Використання мікро-лекцій та відео-курсів сприяють активному впровадженню в системі освіти КНР технології перевернутого класу [9; 10].

Викликає інтерес побудова мережевої системи їх запису й трансляції. В університеті Цінхуа створено професійну команду з відеозапису, систему запису і передачі відео-курсів, відібрано добровольців серед студентів для участі в такій реформі викладання в аудиторії.

Педагогічний університет Хуачжон також провів аналогічну реформу викладання, яка є змішаною формою навчання в аудиторії, яке поєднує переваги онлайн-освіти та традиційного навчання. Деякі заклади освіти навіть мають намір перетворити це навчання в традиційне, щоб ефективно покращити здатність студентів до самостійної освіти, сформувавати в них, так звані, інноваційні здібності. Для створення системи запису та трансляції мережевих курсів в університеті було створено професійну команду з відеозапису.

Планований і покроковий відбір гарних викладачів для запису курсів (тривалість кожного відеофайлу або мікро-класу – 15-20 хв.) викликали значну увагу зі сторони багатьох закладів освіти. Ці мікро-відео ефективно доповнювали звичайний процес викладання. Також і в зручній для себе час студенти мають можливість використовувати мобільні пристрої, мобільні телефони, комп'ютер тощо для перегляду в режимі он-лайн або завантаження, повтору, перегляду, самоосвіти. З метою прискорення такої реформи викладання в Китаї працюють над покращенням стабільності роботи мережі, звертаючи при цьому увагу на захист прав інтелектуальної власності.

Застосування інформаційних технологій у сфері викладання дозволяє і викладачам, і студентам КНР мати рівний статус у використанні навчальних ресурсів, що деякою мірою усуває величезні розбіжності, викликані регіональною економікою, і сприяє збалансованому розвитку освіти. Водночас час глибока інтеграція ІТ дозволяє створити гармонійну й усебідримувальну модель освіти для професійного життя викладача, котра сприяє кращому навчанню студентів відповідно до їхніх здібностей, задоволенню індивідуальних потреб студентів.

Крім того ІТ прискорюють інтеграцію наукових досліджень й інноваційного навчання обдарованих учнів/студентів в інформаційне середовище, сприяють перетворенню результатів останніх наукових досліджень у якісні освітні та навчальні ресурси та сприяють запровадженню інноваційних моделей навчання. ІТ також сприяють інноваційним функціям вищої освіти з метою покращення відповідності виробництва, відбору, розповсюдження та застосування знань.

Завдяки популяризації освітньої широкосмугової мережі та хмарній інфраструктурі в КНР інформаційна технологія змінила модель пропозиції та завершує перехід від інструментів до утилітів, що означає обчислювальну потужність. Це може бути розповсюджено як сервісний товар. Поява хмарних технологій стала стрибком у технологічних інноваціях КНР, вони змінюють традиційну модель поставок технологій, поєднують технології із фізичним середовищем, навчальним і життєвим середовищем закладу освіти, формують інтелектуальне й екологічне середовище. У майбутньому в КНР планується інвестування закладами освіти в освітні хмарні сервіси. Шкільні дані та послуги зберігання будуть надаватися місцевими освітніми хмарними центрами. Зкладам освіти більше не доведеться створювати свої власні мережеві центри або центри обробки даних, а також їм не доведеться купувати дороге обладнання й системи.

У закладах освіти КНР ІТ використовуються в якості допоміжних засобів, підвищують ефективність викладання, рівень наукових інновацій, сприяють поглибленню шкільних вимог, знань учнів. У багатьох школах створені інформаційні й експериментальні центри. Посилено увагу на розробку й вивчення навчальних програм, постійно підвищується рівень знань у сфері технічного обслуговування та використання навчальних ресурсів, а також підтримується стала необхідна кількість освітнього забезпечення.

Реформи у сфері інформатизації та викладання в навчальних округах КНР забезпечують сприятливе середовище для індивідуального розвитку учнів/студентів. Великі блоки інформації, чому сприяє інформатизація, покращують освітнє середовище, задовольняють індивідуальні потреби учнів/студентів, забезпечують зміни в освіті. Це дає можливість закладам освіти здійснювати навчання на основі автономних освітніх платформ. Надійність та ефективність інформації гарантується поєднанням традиційного викладання та Інтернетом як методикою, що забезпечує більш досконале освітнє середовище для студентів. Крім того, Інтернет – навчальне середовище з унікальними педагогічними перевагами: учні/студенти мають можливість обмінюватися знаннями й спілкуватися за допомогою онлайн-навчальних платформ, що сприяє засвоєнню знань.

Окрім інноваційності, перевага у використанні ІТ полягає у їхньому впливі на формування і розвиток психічних структур людини, в тому числі й мислення. З розвитком інформатизації освіти дійсно ефективним можна вважати навчання, у процесі якого в студентів розвивається мислення нового типу, певним чином відрізняється від мислення, сформованого на основі використання в навчальному процесі друкованої інформації і засобів масової комунікації [1, с. 127].

Інформатизація розвитку освітнього простору в КНР відбувається з чітким дотриманням норм підвищення рівня кваліфікації вчителів, які є важливою ланкою налагодженої роботи закладу освіти. В епоху «великих даних» викладач є організатором інформатизації, керівником навчання, здатним здійснювати не лише аналіз даних, а й створювати високоякісні навчальні модулі в міру розвитку великого інформаційного середовища.

З метою інформатизації освіти вчителі КНР поглиблено вивчають інформаційні технології, освоюють відповідне програмне забезпечення та постійно вивчають способи інтеграції інформатизації та педагогічної майстерності. Крім того, учителі змінюють концепцію навчання, оволодівають методикою «цифрового навчання», поохочують учнів використовувати цифрові технології в освітньому процесі, здійснюють дослідження у сфері інформаційних технологій, нові розробки у сфері інформатизації.

Отже, створення електронних освітніх ресурсів й упровадження їх у процес навчання, яке нині набуло досить широкого поширення в країнах з високим рівнем розвитку системи освіти, до яких належить КНР, необхідне для осучаснення й розвитку освіти України. Шляхом інформатизації та мережевих технологій відкривається доступ до величезних освітніх ресурсів. Інтеграція інформації та ресурсів дозволяє задовольнити потреби в навчанні й розвитку, підвищити ефективність навчання та раціонального використання ІТ.

Для сприяння глибокої інтеграції ІТ й освіти необхідно прискорити цифрову трансформацію предметів, курсів і спеціальностей, запровадити інноваційні методи викладання й навчання на основі інформації, підвищити рівень персоналізованого й інтерактивного навчання, запровадити інноваційні методи навчання й підвищити якість підготовки педагогічних працівників.

Використана література:

1. Бянь Лулу. Використання інфокомунікаційних технологій у процесі формування культури мовлення китайських студентів у ВНЗ України. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 125-130.
2. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Взаємозв'язок інформатизації суспільства й системи освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 8. С. 5-9. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2015_8_3
3. Лапінський В. В., Міна А. С., Скрипка К. І. Міжнародні тенденції розвитку інформатизації освіти та підвищення її якості. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 5 (19). Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua/em.html>
4. Лунячек В. Е. Сучасна освіта Китаю: проблеми і перспективи розвитку. *Постметодика*. 2013. № 1. С. 47-54. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2013_1_14
5. Чжао Цзясун, Хусейн. У сфері інформатизації у вищій і середній школах. 2016. № 34(1). С. 92-95.
6. Чжоу Хуань. Тенденції використання ІТ в управлінні людськими ресурсами на прикладі закладів вищої освіти Китаю. *Управління розвитком складних систем*. 2019. Вип. 38. С. 125-131. DOI: 10.6084/m9.figshare.9788576
7. Шпарик О. Освіта в Китаї: сучасний стан та тенденції розвитку. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 30 травня 2019 р.)* ТзОВ «Трек-ЛТД». Київ–Дрогобич, С. 164-166.
8. Yan Wu. Research Summary of College English Micro-lecture in China. *Journal of Language Teaching and Research*. Volume 9. Number 4. July 2018. P. 777-784
9. Zhao Jun-fang. The Current Situation Research on Flip Classroom in China: Hot Spots and Tendency. *University Education Science*. V. 9. 2016. P. 82-88
10. Zhou Xiao-ling. Research on the Application of the Flipped Classroom Teaching Model in College English Teaching. *Journal of Guangxi Normal University*. V. 10. 2016. P. 131-138

References:

1. Bian Lulu (2018). Vykorystannia infokomunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi formuvannia kultury movlennia kytais'kykh studentiv u VNZ Ukrainy [The use of infocommunication technologies in the process of forming the culture of speech of Chinese students in higher educational establishments of Ukraine]. *Psykholoho-pedahohichni nauky*. № 2. S. 125-130. [in Ukrainian]
2. Hurzhii A.M., Lapynskiy V.V. (2015). Vzaiemozviazok informatyzatsii suspilstva y systemy osvity [The interconnection of information society and the education system]. *Kompiuter u shkoli ta simi*. № 8. S. 5-9. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2015_8_3 [in Ukrainian]
3. Lapynskiy V.V., Mina A.S., Skrypka K.I. (2010). Mizhnarodni tendentsii rozvytku informatyzatsii osvity ta pidvyschennia yii yakosti [International trends in the development of educational informatization and improvement of its quality]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. № 5 (19). Rezhym dostupu: <http://www.ime.edu.ua/em.html> [in Ukrainian]
4. Luniachek V.E. (2013). Suchasna osvita Kytaiu: problemy i perspektyvy rozvytku [China's Modern Education: Challenges and Prospects for Development]. *Postmetodyka*. № 1. S. 47-54. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2013_1_14 [in Ukrainian]
5. Chzhao Tsziasun, Khusein. (2016). U sferi informatyzatsii u velykykh i sereidnykh shkolakh [In the field of informatics in higher and secondary schools]. № 34(1). С. 92-95. [in Ukrainian]
6. Chzhou Kuan (2019). Tendentsii vykorystannia IT v upravlinni liudskymy resursamy na prykladi zakladiv vyshchoi osvity Kytaiu [Trends in the use of information technology in human resource management through the example of Chinese higher education institutions]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system*. Vyp. 38. S. 125-131. DOI: 10.6084/m9.figshare.9788576 [in Ukrainian]
7. Shparyk O. (2019). Osvita v Kytai: suchasnyi stan ta tendentsii rozvytku [Education in China: Current State and Trends]. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2019: internatsionalizatsiia ta intehratsiia v osviti v umovakh hlobalizatsii: materialy III Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii (Kyiv, 30 travnia 2019 r.)* TzOV «Trek-LTD», m. Kyiv, Ukraina – m. Drohobych, Ukraina, S. 164-166. [in Ukrainian]
8. Yan Wu. (2018). Research Summary of College English Micro-lecture in China. *Journal of Language Teaching and Research*. Volume 9. Number 4. July. P. 777-784 [in India]
9. Zhao Jun-fang. (2016). The Current Situation Research on Flip Classroom in China: Hot Spots and Tendency. *University Education Science*. V. 9. P. 82-88 [in China]
10. Zhou Xiao-ling. (2016). Research on the Application of the Flipped Classroom Teaching Model in College English Teaching. *Journal of Guangxi Normal University*. V. 10. P. 131-138 [in China]

Bashkir O. I. Informatization as a requirement for education development in PRC

The article deals with the analysis of the experience in using information technologies in the People's Republic of China (PRC), which allows for implementing the best outcomes of using information technologies (IT) in Ukrainian educational establishments. It is found out that informatization of the educational area in PRC is promoted by the beginning of the «Internet +» era, establishing a large number of the Internet-educational companies, Internet users, general access to the Internet. These factors contributed to the implementation and development of educational information technologies both in secondary educational institutions and higher education. Among them the author of the article has singled out video lessons, micro lectures, video courses, multimedia and smart classrooms; «local networks» of educational institutions; attendance devices and face recognition systems; broadband networks and cloud infrastructures; information and experimental centers that promote a balanced development of education regardless of the regional factor; accelerate the learning process, increase pupils'/students' interest in the subject, improve the quality of learning, allow for individualizing the educational process, avoiding subjective assessment etc.

It is determined that the informatization of the educational space in PRC at the age of «big data» is promoted by efficient and consistent adherence to the requirements of advanced training of teaching staff who act as the organizers and managers of the high-quality educational environment, perform data analysis, etc. In the course of their professional development educators study information technologies in depth, master the corresponding software and constantly search for ways to integrate information and pedagogical skills, change the concept of teaching, acquire «digital learning» techniques, encourage students to use digital technologies in the educational process, conduct researches in the information technologies area, new developments in the field of informatization.

Key words: informatization, information technologies, PRC, education, area, experience, video lesson, digital learning.

УДК 811.112.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.13>

Баюн К. Й.

ПИТАННЯ ЩОДО ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

З'ясовано причини вибору вивчення німецької мови як другої іноземної у закладах середньої освіти. Представлено головні принципи навчання німецької мови відносно другої іноземної мови, урахувавши специфічність умов навчання. Оскільки німецьку та англійську мови зараховують до групи германських мов, розглянуто їх спільні риси. Виділено основні чинники, що призводять до втрати у учнів інтересу до вивчення іноземної мови, адже проблема активності учня стає однією з актуальних в освітній практиці, тому важливим завданням до тих, хто вивчає мову, є викликати інтерес до мови, домогтися свідомого ставлення до його вивчення, що сприятиме підвищенню рівня успішності учнів. У статті також порушується питання щодо вирішення проблеми втрати інтересу школярів до досліджуваного предмету. Також йдеться про відмінності у навчанні іноземній мові від навчання інших шкільних предметів. Навчальний процес розглядається як модель реального міжкультурного спілкування, що включає чотири етапи оволодіння іноземною мовою, а саме, етап формування мовних навичок, їх вдосконалення, розвитку мовних умінь й навчання спілкуванню. Розглянуто питання щодо організації уроку німецької мови, оскільки ефективне засвоєння мовних навичок та інформації на уроці має пряму залежність від організації цього заняття. У дослідженні зосереджено увагу на розробці нестандартних уроків, який допоможе вирішити безліч проблем щодо успішного оволодіння іноземною мовою, позаяк він найбільш повно враховує вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. Розглянуто форми нестандартних уроків, фактори, що обумовлюють труднощі активного засвоєння іноземної лексики. З'ясовано, що ефективним на уроці є використання відеофільми, які створюють позитивне мовне середовище на уроках та у кілька разів підвищують мотивацію учнів, аніж класичні методи навчання.

Ключові слова: німецька мова, друга іноземна мова, урок німецької мови, нестандартний урок, іноземна лексика.

Сучасна ситуація на ринку праці вимагає від майбутніх фахівців володіння мовами міжнародного спілкування. Суспільство нині потребує фахівців зі знанням однієї або двох іноземних мов, оскільки іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування. В Україні останнім часом зростає кількість спільних іноземних підприємств, і, відповідно, зростає необхідність у фахівцях, які користуються щонайменше двома європейськими мовами. Молодь сьогодення прагне отримати високооплачувану роботу, мати кар'єрне зростання, тому володіння лише англійською мовою є недостатнім для того, щоб конкурувати на ринку праці. Більшість навчальних закладів навчають другій іноземній саме німецькій мові. Вивчення німецької мови стає довгостроковою інвестицією з обіцяною успіху у професійне майбутнє кожного.

І цьому є чимало пояснень, чому саме німецьку слід обирати для вивчення як другої іноземної. По-перше, економічна та культурна політика Німеччини спрямована на відкритість та залучення представників інших культур, адже саме вона є країною, яка пропонує у європейському просторі найбільшу кількість освітніх та культурних програм. По-друге, німецьку мову зараховують до досить поширених мов у світі і вона є офіційною державною мовою таких держав, як Федеративна Республіка Німеччина (75,3 млн. мовців), Австрія (8 млн.), Ліхтенштейн, а також вона є однією з офіційних мов Швейцарії (5,2 млн. мовців або 72,4 % населення) та Люксембурга. Окрім того, на користь вивчення німецької мови свідчать наступні факти: Німеччина є найбільшою у світі країною-експортером; німецька мова є загальноповсюдною в ЄС; щорічно на книжковому ринку Німеччини з'являється понад 60 000 нових публікацій; німецька мова є другою за вживаністю мовою науки; той, хто вивчає і розуміє німецьку, підвищує свої шанси на ринку праці [8].

Аналізуючи наукові дослідження педагогів-науковців, присвячених особливостям вивчення німецької як другої іноземної мови, слід констатувати обмаль праць з цієї тематики. Питанням вивчення німецької як другої іноземної мови цікавляться вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як: О. Євченко, Р. Кушнерук, Б. Ліндемманн, Б. Міслер, Н. Мукатаєва, Е. Осипенко, С. Чорна, Б. Хуфайсен та ін.

Мета розвідки полягає у висвітленні особливостей вивчення німецької мови як другої іноземної, визначити головні принципи навчання німецької як другої іноземної мови.

Під час вивчення німецької мови як другої після англійської у закладах середньої освіти необхідно опиратися на загальні принципи, які діють при навчанні будь-якої іноземної мови. Незважаючи на те, що у цих принципів є багато спільного, вони мають все ж деяку модифікацію відносно другої іноземної мови, ураховуючи специфічність умов навчання, наприклад, наявність трьох контактуючих у процесі навчання мов, великого досвіду у вивченні нерідної мови тощо. Найбільш суттєвими принципами виокремлюють наступні:

При вивченні іноземної мови, загальний методичний підхід до навчання зумовлюють комунікативні цілі. Оскільки учень вже володіє досвідом вивчення англійської, оволодіння німецькою мовою здійснюється ним більш свідомо, він здатен порівнювати як певні мовні явища англійської та німецької, так і організацію процесу навчання. Саме тому загальний методичний принцип у навчанні німецької можна визначити, як комунікативно-когнітивний, де когнітивний аспект підпорядкований комунікативному, і він проявляється там, де необхідно знайти певні аналогії для полегшення засвоєння, або, навпаки, виявити відмінності, щоб уникнути інтерференції.

Усі чотири типи мовленнєвої діяльності, а саме, аудіювання, говоріння, читання, письмо взаємодіють між собою. Своєрідним для навчання другої іноземної мови є той факт, що читання з початку навчання займає менше часу, ніж під час вивчення першої іноземної мови, тому що учні вже володіють латинським шрифтом, швидше опановують правила читання, вже мають певні навички роботи з іноземними текстами [1, с. 83]. Оскільки німецьку та англійську мови відносять до групи германських мов, вони мають багато спільних рис: латинський шрифт; структура простого речення; вживання деяких часових форм; використання допоміжного дієслова *haben* = *to have*; модальні дієслова; вживання артиклів; вживання відносних займенників у складнопідрядних реченнях з підрядними означальними; наказовий спосіб; майбутній час; утворення *Perfekt* з допоміжним дієсловом *haben*.

Починаючи вчити німецьку мову після англійської учні до цього часу знайомі з латинським алфавітом, тому період ознайомлення з літерами може бути скороченим та зведений до пояснень у різниці звукових співвідношень. Учні також вже володіють певним словниковим запасом (англійські слова, які схожі на німецькі, інтернаціоналізми), що полегшує навчання у першу чергу з читання, а також більш швидким оволодінням лексику німецької мови [9, с. 56].

Проблема активності учня – одна з актуальних в освітній практиці. Важливим завданням до тих, хто вивчає мову, є викликати інтерес до мови, домогтися свідомого ставлення до його вивчення, адже без цього неможливе підвищення рівня успішності [4].

Виділяють основні чинники, що призводять до втрати у учнів інтересу до вивчення іноземної мови, до них відносяться:

- відсутність систематичних і глибоких роз'яснень про значення вивчення іноземних мов;
- непрофесійне викладання, що не стимулює логічне і осмислене заучування мовного матеріалу, а орієнтує лише на інтуїтивне розуміння;
- невміння вчителя організувати роботу залежно від різних ступенів навчання. Методика викладання іноземної мови повинна перебудовуватися на різних етапах роботи, звичайно, відповідно до вікових особливостями зі збільшенням об'єму знань;
- відсутність відчутних практичних результатів роботи над мовою. Після декількох років вивчення іноземної мови, не помічаючи практичних результатів цього вивчення, відчувають розчарування і приходять до висновку про безцільність своєї роботи над мовою, що, звичайно, не сприяє підвищенню інтересу до досліджуваного предмета.
- відсутність своєчасної індивідуальної допомоги при виникненні відставання учня.

Логічним є те, що в такій ситуації учні найменше зацікавлені в отриманні знань і, тим більше, у самостійному вивченні мови.

До втрати інтересу школярів до досліджуваного предмета призводить також невідповідність побудови уроку розумовим запитам учнів. Щоб нівелювати ці проблеми, С. І. Ітельсон пропонує вчителю встановлювати тісний зв'язок викладання іноземної мови з навчанням іншим предметам, зокрема, з географією, історією, літературою. Вчитель іноземної мови повинен свідомо й цілеспрямовано використовувати у своїй роботі знання, вміння, навички, інтереси, придбані учнями в їх роботі над іншими предметами [4].

Важливим моментом є ще те, що своєрідність навчання іноземної мови принципово відрізняється від навчання інших шкільних предметів. В чому ж ці відмінності?

Перша відмінність полягає у тому, що контакт учня з оточуючими, вимірювана кількістю комунікативних ситуацій та обсягом висловлювань в кожній з них, на рідній мові незрівнянно вище, ніж на іноземній мові в умовах шкільного навчання. Окрім того, спілкуючись іноземною мовою звужуються сфери комунікації (часто до однієї особи), фіксується недостатньо вільний виклад власних думок й розуміння чужих у зв'язку з малою кількістю засвоєних й актуалізованих мовних засобів (лексичних, граматичних та фонетичних) і скутістю способів формування і формулювання думок за допомогою даних засобів.

По-друге, «включення» мови відбувається в односторонньому напрямку, лише у комунікативну, а не у предметно-комунікативну діяльність. Тобто, слово іноземної мови живе у мовній свідомості учня нібито у своїй абстрактно-логічній понятійній формі, поза чуттєвим компонентом. Це є однією із причин слабого збереження іншомовного слова у пам'яті, виникають утруднення його актуалізації [6].

По-третє, існує неможливість реалізації іноземною мовою усієї сукупності функцій, які виконує рідна мова. Адже вона, виступаючи у єдності функцій спілкування й узагальнення, спочатку є основним засобом отримання дитиною суспільного досвіду, а вже потім засобом вираження, формування й формулювання власної думки. Іноземна мова в умовах шкільного вивчення вже не може повною мірою, як рідна, служити знаряддям пізнання навколишнього світу [2].

Навчальний процес це модель реального міжкультурного спілкування, що включає чотири етапи оволодіння іншомовним спілкуванням, як етап формування мовних навичок, їх вдосконалення, розвитку мовних умінь й навчання спілкуванню. Вивчення навчальних дій, виконуваних школярами на кожному з названих етапів, дозволяє простежити, яким чином відбувається поступовий перехід іноземної мови з мети навчання на етапах формування та вдосконалення навичок іншомовного спілкування, а також на початку етапу розвитку умінь у засіб, за допомогою якого учні засвоюють новий соціальний досвід у другій половині цього етапу і на етапі навчання спілкуванню.

Урок німецької мови – це логічно завершена частина роботи з навчання мові, головною метою якої є досягнення певних цілей практичного, загальноосвітнього й виховного характеру. Для того, щоб досягнути позитивного результату з виконання даних цілей необхідно зробити заздалегідь сплановані вправи та завдання, на основі викладених учителем засобів та прийомів навчання. Від мовної спрямованості уроку залежить його сутність.

Ефективне засвоєння мовних навичок та інформації на уроці німецької мови має пряму залежність від організації цього заняття. Для якісної організації уроку необхідно виконати ряд умов: здійснити комунікативну спрямованість процесу навчання; забезпечити активну участь кожного учня під час уроку; не допускати одноманітної організації уроків; забезпечити зв'язок нового матеріалу з вже вивченим; стежити за постійним розвитком та поліпшенням навичок й умінь усного мовлення, аудіювання та читання; не допускати виникнення негативних емоцій, як з боку вчителя, так і з боку учнів; застосування усіх технологічних новацій для ефективного засвоєння навчального матеріалу.

Отже, підсумовуючи вище сказане, нам слід зосередити нашу увагу на належній організації уроків. І тут, на нашу думку, саме розробка нестандартних уроків допоможе вирішити безліч проблем щодо успішного оволодіння іншомовного матеріалу. Нестандартний урок має на меті розвиток у двох напрямках: поєднання різних форм навчання (урок-диспут, урок-лекція, урок-семинар) і власне нестандартний урок. На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, нестандартний урок найбільш повно враховує вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. У ньому поєдналися елементи традиційних уроків, а саме, сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення, але у незвичайних формах. Такі уроки містять елементи майбутніх технологій, які під час групування їх у певну систему, що ґрунтується на глибокому знанні потреб, інтересів та здібностей учнів, можуть стати справді інноваційними. До найбільш поширених відносять такі форми нестандартних уроків [3]:

1. *Інтегрований урок.* Зазвичай такий урок проводять два вчителі. Вони спільно здійснюють актуалізацію знань за двома напрямками опитування (якщо це потрібно), виклад нового матеріалу тощо. Найчастіше поєднуються такі предмети, як історія-географія, історія-література, історія-іноземна мова.

2. *Дослідницький урок та лабораторно-практичні роботи.* Їх мета полягає в отриманні навчальної інформації з першоджерел. Ці уроки розвивають спеціальні вміння й навички, стимулюють пізнавальну активність та самостійність. Учні вчаться працювати з історичними документами, підручниками, періодичною пресою.

3. *Рольова гра.* Вона вимагає від учнів прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. Кожна гра має чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно доопрацювати учням. Отже, пошук вирішення проблеми залишається за школярами.

4. *Театральна (театралізована) вистава.* На відміну від рольової гри, вистава передбачає більш чіткий сценарій, який регламентує діяльність учнів безпосередньо на уроці і збільшує їх самостійність під час підготовки сценарію. Театралізовані вистави спрямовані на те, щоб викликати інтерес до навчання. Вони опираються на образ, мислення, фантазію, уяву учнів.

Ефективним є використання відео на уроці. Відеофільми незамінні для створення позитивного мовного середовища на уроках, а також в декілька разів підвищують мотивацію учнів, ніж класичні методи навчання. Доцільність використання відео у навчальному процесі пояснюється: доступністю відеоматеріалів, які можуть бути записані з різних джерел; наявністю певного досвіду користування відеотехнікою та відеопродукцією; можливістю більш активної творчої діяльності вчителя. Відеозапис ні в якому разі не замінює вчителя, а лише розширює його можливості для створення оптимальних умов для кращого засвоєння іноземної мови. Перегляд відеофільму не є самоціллю, а лише одним з ефективних засобів спілкування для практичного опанування іноземної мови. Відеофільми є прекрасною основою для навчання говоріння. Отримана інформація, ситуаційна, мальовнича, емоційна, викликає інтерес учнів і спонукає до мовлення як репродуктивного, так і творчого характеру. Відео дозволяє використовувати широкий діапазон комунікативних навичок. Звукова інформація, яку учні чують з екрану, у супроводі відеоряду, значно покращує умови сприйняття іноземної мови на слух. Тому відео широко застосовується саме для навчання аудіюванню, одному з найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Труднощів розуміння можливо

уникнути шляхом вибіркового аудіювання окремих фрагментів звукового супроводу. В особливо складних ситуаціях можливе попереднє читання сценарію, діалогів тощо. Використання такого методу виправдано під час перегляду художніх фільмів німецькою мовою [5].

Який тип уроку обрати, вирішувати вчителю, головне, щоб це сприяло ефективному засвоєнню матеріалу. Адже при засвоєнні іншомовної лексики іноді можуть виникнути труднощі. До числа факторів, що обумовлюють труднощі активного засвоєння слів, можна віднести наступні: по-перше, це збіг чи розбіжність обсягу значень слів рідної та іноземної мови: слова, що не збігаються за значенням, викликають великі труднощі активного оволодіння, ніж слова, які співпадають за обсягом значень; по-друге, ступінь зв'язності слова по відношенню до інших словами даної мови: вільні словосполучення, стійкі сполучення слів (фразеологізми), ідіоми. Вільні поєднання слів в іноземній мові часто не збігаються з такими у рідній мові. Стійкі поєднання слів або фразеологічні сполучення слів, складні для оволодіння тим, що їх необхідно точно запам'ятати як одне ціле у незмінному вигляді в певних контекстах: н-д., “die Nase voll haben” – що означає, *досить, набридло* – відсутні у рідній мові. Характер структури слова: прості, складні чи похідні слова: “**das Ende**” – *кінець*, “**das Wochenende**” – *вихідні*.

По-третє, конкретність або абстрактність значення слова. Конкретні слова найчастіше засвоюються легше, ніж абстрактні: “der Himmel” – *небо*, “die Tafel” – *дошка*.

Отже, викладання другої іноземної мови, у нашій розвідці – німецької, надає можливості розширити горизонти майбутніх фахівців, підготувати їх до безпроблемного сприйняття світу з його необмеженими можливостями, допомагає бути відкритими до усього нового, полегшує спілкування з носіями мови, розуміння їх менталітету та культури. Під час навчання іноземної мови вчителю слід вміло й чуйно, наполегливо й вимогливо розвивати розумові та моральні здібності учня, допомагати йому досягнути навчання як труд, який вимагає великих зусиль, стає радістю лише тоді, коли дитина своїми власними силами долає труднощі і досягає успіху. Не примушувати дитину до навчання, а збуджувати інтерес до отримання знань – ось завдання кожного вчителя.

Використана література:

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва : Просвещение, 2003. 159 с.
2. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранных языков *Изучение иностранных языков в школе*. 2001. № 4.
3. Гончарова А. В. Інноваційні технології – шлях до удосконалення уроку та розвитку творчої особистості вчителя й учня. *Німецька мова в школі*. (79) липень 2015. № 7. С. 69-72.
4. Ітельсон Є. І. Про ставлення учнів до іноземної мови як навчального предмета *Іноземна мова в школі*. 2011. № 7. С. 73-77
5. Крикльова О. М. Використання відео на уроках німецької мови. *Німецька мова в школі*. (57) вересень 2013 р. № 9. С. 9-11.
6. Кукліна С. С. Використання особистісно-орієнтованих технологій на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі *Іноземна мова в школі*. 2011. № 3. С. 6-12.
7. Леонтьев А. А. Розумові процеси в засвоєнні іноземної мови *Іноземна мова в школі*. 2005. № 5. С. 34-38.
8. Мукатаєва Н. М., Осипенко Е. О. Організація навчально-виховного процесу з іноземних мов у 2013/2014 навчальному році (інструктивно-методичний лист). Миколаїв, 2013. 45 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособ. 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 2006.

References:

1. Baryshnikov N. V. (2003) *Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole [Methods of teaching a second foreign language at school]*. Moskva : Prosveshhenie [in Russian].
2. Bim I. L. (2001) Nekotorye aktualnye problemy sovremennogo obucheniia inostrannykh yazykov [Some urgent problems of modern teaching of foreign languages] *Izuchenie inostrannykh yazykov v shkolie – Foreign languages at school*, 4, 54-62 [in Russian].
3. Honcharova A. V. (2015) Innovatsiini tekhnolohii – shliakh do udoskonalennia uroku ta rozvytku tvorchoi osobystosti vchytelia y uchnia. [Innovative technologies – the way to improve the lesson and development of the creative personality of teacher and student] *Nimetska mova v shkoli – German at school*, 7, 69-72 [in Ukrainian].
4. Itelson Ye. I. (2011) Pro stavlennia uchniv do inozemnoi movy yak navchalnoho predmeta [About the attitude of students to a foreign language as a subject]. *Inozemna mova v shkoli – Foreign language at school*, 7, 73-77 [in Ukrainian].
5. Kryklyva O. M. (2013) Vykorystannia video na urokakh nimetskoï movy [Using videos in German lessons]. *Nimetska mova v shkoli – German at school*, 9, 9-11. [in Ukrainian].
6. Kuklina S. S. (2011) Vykorystannia osobystisno-orientovanykh tekhnolohii na urokakh inozemnoi movy v zahalnoosvitnii shkoli [Using of person-oriented technologies in foreign language classes in secondary schools]. *Inozemna mova v shkoli – Foreign language at school*, 3, 6-12 [in Ukrainian].
7. Leontiev A. A. (2005) Rozumovi protsesy v zasvoienni inozemnoi movy [Mental processes in mastering a foreign language]. *Inozemna mova v shkoli – Foreign language at school*, 5, 34-38 [in Ukrainian].
8. Mukataieva N. M. & Osypenko E. O. (2013) Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu z inozemnykh mov u 2013/2014 navchalnomu rotsi (instruktyvno-metodychnyi lyst) [Organization of educational process in foreign languages 2013/2014 in the school year (guidance letter)]. Mykolaiv, 45 [in Ukrainian].
9. Shatilov S. F. (2006) *Metodika obuchenie nemeckomu yazyku v srednej shkole . Ucheb. posob. 2-ie izd.. dorab. [Methods Teaching German in a Middle School. Textbook 2. edition, revised]*. Moskva : Prosveshhenie [in Russian].

Baiun K. Y. On the subject of German in institutions of secondary education (as the second foreign language)

The article explains the reasons for choosing German as the second foreign language in secondary education. The main principles of teaching German in relation to the second foreign language are presented, taking into account the specific conditions of study. As German and English are included in the German group, their common features are examined. The main factors that cause students to lose interest in learning a foreign language are highlighted, since the problem of student activity becomes one of the topical ones in educational practice, so an important task for those who learn a language is to arouse interest in the language, to achieve a conscious attitude to the language, which will improve student achievement. The article also addresses the issue of solving the problem of loss of interest of students in the subject under study. There are also differences in learning a foreign language from teaching other school subjects. The educational process is considered as a model of real intercultural communication, which includes four stages of mastering foreign language communication, namely, the stage of formation of language skills, their improvement, development of language skills and learning to communicate. The issue of organizing a German language lesson is addressed, since the effective acquisition of language skills and information in the lesson is directly dependent on the organization of the lesson. The study focuses on the development of non-standard lessons that will help solve many problems of successful mastery of foreign language material, as it fully takes into account the age characteristics, interests, inclinations, abilities of each student. Forms of non-standard lessons, factors that cause difficulties in actively mastering foreign language vocabulary are considered. It has been found that video lessons that create a positive language environment in lessons and several times increase students' motivation than classical teaching methods are effective in the lesson.

Key words: German, second foreign language, German lesson, non-standard lesson, foreign vocabulary.

УДК 37. 211.24

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.14>

Березнева І. М.

**ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Розглядаються засоби організації проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з англійської мови в вищих військових навчальних закладах. Зокрема, розкривається сутність таких понять як проблемна ситуація, складність, трудність. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах реалізації принципу проблемності в методиці навчання англійської мови в ВВНЗ. Висвітлюються цілі та рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу педагогічної літератури обґрунтовується методика створення та використання проблемних ситуацій, оговорюється, що практичні особливості використання проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з англійської мови професійного спілкування проявляються в реалізації технології проблемного навчання саме під керівництвом викладачів. Організація навчальних занять передбачає створення таких ситуацій самим викладачем і активну діяльність курсантів по їх вирішенню, в результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями і розвиток розумових здібностей. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Підкреслюється важлива роль використання проблемно-орієнтованих ситуацій в стимуляції пізнавальної діяльності курсантів, що веде до формування стійкого бажання вивчати іноземну мову, вдосконалювати свої навички іншомовної комунікації. Успіх інтелектуального розвитку курсантів вищих військових навчальних закладів досягається головним чином на занятті, коли викладач організовує пізнавальну систематичну діяльність курсантів. В статті підкреслюється, що сутність проблемно-орієнтованого заняття можна охопити однією фразою – творче засвоєння знань, коли на занятті курсант проходить все ланки наукової творчості: постановку проблеми і пошук рішення – на етапі введення знань; вираз рішення і реалізацію продукту – на етапі відтворення (промовляння) знань. Стаття наголошує на ефективності застосування обраної педагогічної технології, висвітлює методичні прийоми створення проблемних ситуацій, методичних засобів організації проблемно-пошукового підходу, що в цілому сприяє вирішенню завдань та цілей сучасного заняття з англійської мови професійного спілкування.

Ключові слова: проблемно-орієнтований підхід, проблемне навчання, проблемні ситуації, творчість, проблемні завдання, складність, трудність, світогляд, розумова взаємодія, метод навчання.

В сучасних умовах міжнародного військового співробітництва необхідно будувати конструктивні взаємовідносини з провідними країнами та приводити ЗС України у відповідність до вимог стандартів НАТО. У зв'язку з цим, зростають вимоги щодо підвищення якості навчання та пошук ефективних методів і технологій викладання іноземної мови курсантам ВВНЗ. Пошук та запровадження сучасних засобів навчання іноземної мови викликаний потребою держави у висококваліфікованих фахівцях, здатних до ділового спілкування з іноземними партнерами. Прямим відображенням сучасних інтеграційних процесів у сфері науки та у житті суспільства є застосування викладачами технології проблемного навчання у ВНЗ, в тому числі військовому.

Інтеграційні процеси у професійній освіті останніми роками посідають більш важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей. Саме тому дослідження засобів організації проблемного навчання у ВНЗ, в тому числі військовому привертає нашу особливу увагу.

Рушійною силою будь-якого розвитку є подолання відповідних протиріч. А подолання цих протиріч завжди пов'язане з певними здібностями. Вони припускають уміння адекватно оцінити ситуацію, виявити причини виникнення труднощів і проблем у діяльності (професійної, особистісної), а також спланувати і здійснити спеціальну діяльність щодо подолання цих труднощів (протиріч). Навчальний процес потрібно організувати таким чином, щоб «вирощувати» ці здібності у майбутніх фахівців. Отже, навчальний процес повинен моделювати процес виникнення і подолання суперечностей, але на навчальному змісті. Цим вимогам, на нашу думку, сьогодні найбільшою мірою відповідає проблемне навчання.

Мета статті – характеризувати засоби організації проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з англійської мови в вищих військових навчальних закладах; висвітленні цілей та рівнів сформованості досліджуваного явища.

У 70-80 роках ХХ століття концепцію проблемного навчання розвивали А. М. Алексюк, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, М. І. Кругляк, Т. В. Кудрявцев, С. Ф. Жуйков, Н. Г. Дайрі, В. В. Заботін, Л. С. Айзерман та інші, в Польщі – В. Оконь, Ч. Куписевич. Сутність цієї концепції, на думку одного з видатних теоретиків і практиків проблемного навчання Вінцента Оконя, полягає в тому, що проблемне навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні певних знань і умінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем. За В. Оконем, майстерність педагога «передусім виявляється в організації проблемних ситуацій, так викладач має бути делікатним, але уважним до всього режисером, який непомітно для учнів уводить їх у світ науки, техніки і мистецтва – у світ людської культури» [6, с. 14]. Видатний педагог І. Я. Лернер дає своє обґрунтування аналізованій концепції, він вважає, що проблемне навчання полягає в тому, «що в процесі творчого вирішення учнями проблем і проблемних завдань у певній системі відбувається творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності та формування суспільної активності високо розвиненої, свідомої особистості» [4, с. 34]. Вчений вводить і визначає такі поняття, як проблема, проблемне запитання та проблемна ситуація. Ці положення збігаються з позицією видатного українського педагога А. М. Алексюка про те, що усвідомлена студентом проблема трансформується в проблемну ситуацію.

Особливої значущості набувають саме засоби організації проблемно-орієнтованого навчання при підготовці курсантів військових ВНЗ. Навчальний процес потрібно організувати таким чином, щоб «вирощувати» ці здібності у майбутніх офіцерів. Звісно, що викладач повинен спершу визначити суперечності, потім сформулювати проблему і створити проблемну ситуацію. Правильно сформульована дидактична проблема, з одного боку, спирається на знання, якими володіють курсанти, а з іншого – допомагає визначенню певних прогалів у системі їхніх знань. У зв'язку з цим під поняттям «дидактична проблема» будемо розуміти організовану з певною метою, ясно визначену й усвідомлену теоретичну або практичну трудність, що потребують розв'язання, вивчення, дослідження. Суттєвою ознакою проблеми є те, що вона поєднує елементи знання і незнання, сприяє виникненню певних зв'язків між ними, надає поштовх до логічного мислення.

І. Я. Лернер надає нам класифікацію методів проблемного навчання:

- проблемний виклад (створивши проблемну ситуацію, викладач не лише подає остаточне вирішення проблеми, але й демонструє сам процес вирішення);
- частково-пошуковий (викладач планує кроки вирішення проблеми, а курсант самостійно її вирішує);
- дослідницький (викладач організовує творчу, пошукову діяльність курсанта з вирішення нових проблем) [4, с. 46].

Академік АПН України А. М. Алексюк підтримує класифікацію І. Я. Лернера, яка враховує різний рівень самостійності та активності тих, хто вчиться, і додає, що кожний із цих методів може виявлятися у словесній, практичній і наочній формах. Кожна проблемна ситуація потребує продуктивної мовленнєво-розумової активності. А. М. Матюшкін наголошує, що «в умовах проблемного навчання процес засвоєння знань перестає бути лише інтелектуальним процесом, він стає процесом особистісним» [5, с. 126]. Саме тому він дозволяє поєднати процес навчання і процес виховання, процес засвоєння знань і процес формування світогляду. Цей дослідник також приділяє багато уваги створенню та визначенню проблемної ситуації. Так, А. М. Матюшкін вважає, що «проблемна ситуація – це особливий вид розумової взаємодії суб'єкта під час виконання ним завдання, який вимагає знайти нові, раніше невідомі суб'єктові знання чи засоби дії» [5, с.47]. Підкреслюючи саме розумову діяльність під час вирішення проблемних питань, М. М. Фіцула також подає визначення й характеристику проблемного навчання. Він наголошує, що проблемне навчання є «одним із засобів розвитку активності, самостійності тих, хто навчається, розкриття розумових здібностей, що ефективно впливає на краще засвоєння матеріалу, вносить елементи захоплення, тому що вчить долати перешкоди та труднощі» [8, с. 104].

Але, проблемне навчання, на думку В. В. Ягупова, має свої недоліки, тому що його «не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається, непідготовленість суб'єктів навчального процесу. Напевне, виправдовує себе комплексне використання традиційного та проблемного навчання, які взаємно доповнюють одне одного і компенсують недоліки» [9, с. 56].

Отже, у педагогічній літературі під проблемним навчанням розуміють навчально-пізнавальну діяльність курсантів із засвоєнням знань та способів діяльності на основі створення й розв'язування проблемних ситуацій. Виходячи з цього, основною категорією проблемного навчання є проблемна ситуація, під якою розуміють інтелектуальне утруднення, що виникає в курсанта, коли він не в змозі на основі своїх знань і досвіду

пояснити явище, факт, не може досягти мети вже відомими способами, або коли виникає протиріччя між уже відомими і новими знаннями.

Таким чином, актуальність теми визначається наступним:

– впровадження проблемно-орієнтованого навчання в військових ВНЗ недостатньо досліджене в цілому;
– засоби організації проблемно-орієнтованого навчання в військових ВНЗ мають свої особливості та їх ефективність забезпечується певними умовами;

– проблемне навчання впливає на рівень розумових здібностей курсантів;

Об'єктом дослідження – навчальний процес в військових ВНЗ.

Предмет дослідження – особливості впровадження проблемно-орієнтованого навчання в військових ВНЗ.

Проблемно-орієнтоване навчання в військових ВНЗ має ефективний вплив на пізнавальну діяльність курсантів при умові, якщо викладач знає особливості методики проблемного навчання, володіє вміннями його застосування та засобами організації в навчальному процесі і безпосередньо, буде використовувати його в навчальній діяльності. Особливістю проблемного навчання є також те, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви. Інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою і розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення проблемного завдання або сукупності завдань. На цих засадах виникає внутрішня зацікавленість, що перетворюється у чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання. Пізнавальна мотивація спонукає курсанта розвивати свої схильності та можливості. Процес пояснення матеріалу, що становить зміст проблемного завдання, також вимагає дотримання певних умов:

1. Навчальний матеріал пояснюють після запитань курсантів, що виникли в них у проблемній ситуації. У такий спосіб досягають задоволення потреби в нових знаннях, пізнавального інтересу. Під поясненням навчального матеріалу розуміють різноманітні методи та засоби подання інформації.

2. Під час викладу навчального матеріалу необхідно враховувати рівень знань курсантів, підтверджувати правильне рішення або у разі необхідності продемонструвати нову закономірність та спосіб дії, якщо курсанти не впоралися з розв'язанням проблемної ситуації. Якщо навчання проходить у формі практичного заняття, семінару-дискусії чи семінару-практикуму, то курсанти мають спочатку отримати, а потім застосувати необхідні відомості або спосіб дії для виконання проблемного завдання. Якщо проблемне завдання занадто складне для певної групи курсантів, його можна розділити на низку часткових проблемних завдань так, щоб їх розв'язання стало доступним для них.

У вищій школі розрізняють чотири основні форми проблемного навчання:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.

2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому курсанти лише уявно підключаються до пошуку рішення.

3. Частково-пошукова діяльність у процесі виконання експерименту, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, вирішення якої спирається на ту базу знань, яку повинні мати курсанти, тобто питання повинні викликати інтелектуальні утруднення у курсантів і потребувати цілеспрямованого мисленнєвого пошуку.

4. Самостійна дослідна діяльність, коли курсанти самостійно формують проблему та розв'язують її.

Доцільно використовувати компоненти проблемного навчання саме на етапі мотивації навчального заняття, коли в курсантів формується пізнавальний інтерес та чітке усвідомлення того, що очікувати від уроку:

- «Здивуй!» (подача цікавого факту, події, неоднозначного епіграфа);
- «Фантастична добавка» (перенесення реального в майбутнє);
- «Кросворд» (розгадати, заповнити, визначити ключове слово або створити самому);
- «Картинна галерея» (на основі кількох картин або однотипних зображень знайти і визначити спільну ознаку);
- «Асоціації» (опрацювання нових слів у творі за допомогою асоціацій);
- «Інтелектуальна розминка» (два-три складних запитання для з'ясування нових понять);
- «Правда-неправда» (універсальна вправа, яка навчає систематизувати уже відому інформацію, зв'язувати воедино окремі поняття, уважно слухати й аналізувати питання);
- «Вірю-не-вірю» (курсанти погоджуються або заперечують запропоноване твердження);
- «Знайди помилку» (викладач навмисне припускається помилки, яку необхідно виявити);
- «Бліц-опитування» (робота в парах, коли курсант ставить питання сусіду).

Умови успішної організації проблемного навчання:

1. Підготовка викладача, яка вимагає глибокого знання свого предмета, нових наукових концепцій, підходів; високого рівня освіченості, а також володіння методикою проблемного навчання, що передбачає перш за все вміння діалогічного доброзичливого спілкування з курсантами; умінь заохочення курсантів до самостійних пізнавальних пошуків; уважне ставлення до думок, гіпотез, висловлювань курсантів; забезпечення посильної роботи курсантів з тими чи іншими проблемними завданнями, тобто раціонального співвідношення відомого і невідомого.

2. Підготовленість курсантів: забезпечення достатньої мотивації, яка здатна викликати інтерес до змісту проблеми; ступінь володіння прийомами розумової діяльності; знання фактичного програмового матеріалу.
3. Науково-методична забезпеченість процесу навчання для створення проблемних ситуацій.
4. Урахування особливостей конкретної дисципліни, теми, яку вивчають, а також часу, відведеного за програмою (проблемне навчання вимагає значних витрат часу, тому в певному об'ємі використовується нечасто).

Таким чином, завдяки вдалому поєднанню методів у навчальному процесі, правильно визначеному завданню, створенню проблемних ситуацій у тих, хто навчається, з'являється зацікавленість в отриманні нової для них інформації, що сприяє розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності, стимулює творчу активність і самостійність при вирішенні навчальних проблем. Так, під час навчання за методикою впровадження проблемного навчання курсанти проходять через три стадії в опануванні матеріалом, оскільки кожна з них відбиває відповідну ланку процесу засвоєння: сприйняття → осмислення → застосування. Отже ефективна організація проблемно-орієнтованого навчання сприяє розвитку критичного мислення та дозволяє максимально підвищити ефективність освітнього процесу, дає можливість створити такі умови, коли всі курсанти залучаються до активної, творчої навчальної діяльності, процесу самонавчання, самореалізації, вчать спілкуватись, співпрацювати, що відповідає потребі держави у висококваліфікованих фахівцях, здатних до ділового спілкування з іноземними партнерами.

Використана література:

1. Бучек Л. С. Активізація розумової та пізнавальної діяльності шляхом впровадження в навчальний процес інноваційних технологій. Нові педагогічні технології в навчальному процесі. [Електронний ресурс: http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page_32.html]
2. Жолобова Н. О. Методика та технологія: види та умови створення проблемних ситуацій на уроці іноземної мови. – [Електронний ресурс: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/37785/]
3. Кобзар О. Б. Роль проблемного навчання в підвищенні якості підготовки фахівців// Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – Київ : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. Вип. 27. С. 34-42.
4. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1974. 64 с.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972. 168 с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. Москва : Высш. шк., 1990. 382 с.
7. Павленко В. В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи // Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог : матер. міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 травня 2013 р., м. Київ / М-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Вища пед. школа Спілки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща). Київ : Київ. ун-т Б. Грінченка, 2013. 204 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Академія, 2001. 528 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

References:

1. Buchek L. S. (2015) Aktyvizatsiia rozumovoi ta piznavalnoi diialnosti shliakhom vprovadzhennia v navchalnyi protses innovatsiinykh tekhnolohii. Novi pedahohichni tekhnolohii v navchalnomu protsesi. [Activation of mental and cognitive activity through the introduction of innovative technologies in the educational process. New pedagogical technologies in the educational process]. Retrieved from http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page_32.html [in Ukrainian].
2. Zholobova N. O. (2016) Metodyka ta tekhnolohiia: vydy ta umovy stvorennia problemnykh sytuatsii na urotsi inozemnoi movy. [Methodology and technology: types and conditions of creating problematic situations in a foreign language lesson]. Retrieved from http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/37785/ [in Ukrainian].
3. Kobzar O. B. (2002) Rol problemnoho navchannia v pidvyshchenni yakosti pidhotovky fakhivtsiv [The role of problem training in improving the quality of specialist training]. *Problemy osvity – Problems of education, № 27, 34-42* [in Russian].
4. Lerner Y. Ya. (1974) *Problemnoe obuchenye* [Problem-based learning]. Kyiv : Znannia [in Russian].
5. Matiushkyn A.M. (1972) *Problemye sytuatsyy v myshlenyy u obuchenyy* [Problem situations in thinking and learning]. Moscow : Pedagogica [in Russian].
6. Okon V. (1990) *Vvedeniye v obshchuiu dydaktyku* [Introduction to General Didactics]. Moscow : Vysshaya shkola [in Russian].
7. Pavlenko V. V. (2013) Problemne navchannia: stanovlennia, sutnist, perspektyvy [Problem education: formation, essence, perspectives]. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (pp. 126–134). Kyiv : un-ty B. Hrinchenka [in Ukrainian].
8. Fitsula M. M. (2001). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv : Akademiia [in Ukrainian].
9. Yahupov V. V. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

Berezneva I. M. Aspects of organization of problem-oriented learning the English language in Higher Military Establishment

The article deals with the means of organizing problem-oriented training at English lessons at higher military educational establishments. In particular, the essence of such concepts as the problem situation, complexity, difficulty is revealed. The main focus is at the theoretical and methodological foundations of the implementation of the problem principle in the methodology of teaching English in high schools. The goals and levels of formation of the studied phenomenon are highlighted. Based on the analysis of pedagogical literature, the methodology of creation and use of problem situations is substantiated, it is stated that the practical features of using the problem-oriented training at English language communication are manifested in the implementation of problem-based learning technology precisely under the guidance of teachers. The organization of training involves the creation of such situations by the teacher and the active activity of cadets to solve them, resulting in a creative

mastery of knowledge, skills, skills and development of mental abilities. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. The importance of using problem-oriented situations in stimulating the cognitive activity of cadets is emphasized, that leads to the formation of a stable desire to learn a foreign language, to improve their foreign language communication skills. The success of the intellectual development of cadets of higher military educational institutions is achieved mainly in the classroom, when the teacher organizes cognitive systematic activity of cadets. The article emphasizes that the essence of problem-oriented occupation can be covered by one phrase – creative mastering of knowledge, when the busy cadet goes through all the links of scientific creativity: problem statement and search for a solution – at the stage of knowledge introduction; the expression of the solution and the realization of the product are at the stage of knowledge reproduction. The article emphasizes the effectiveness of the application of the selected pedagogical technology, highlights the methodical methods of creating problem situations, methodical means of organizing a problem-seeking approach, which in general contributes to solve the problems and goals of modern English language vocational communication.

Key words: problem-oriented approach, problem learning, problem situations, creativity, problem tasks, complexity, difficulty, outlook, mental interaction, teaching method.

UDC 37.013.83

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.15>

Berestok O. V., Kurinnyj O. V., Shcherbyna Y. M.

APPLICATION OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF KNOWLEDGE FORMATION IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the opportunities provided by information communication technologies (ICT) application in the foreign language teaching process. The ICT-based educational tasks are identified. Different types of activity that facilitate the effective mastering of various aspects of the language studied are described. The advantages of multimedia tools implementation in the educational process of higher education are presented. Several options of multimedia courses used to organize the study of theoretical material are presented. Moodle, as a multi-functionality system, implemented in foreign language classrooms to promote students' learning, is shown. The importance of the use of ICT at the lessons targeted to diversify the learning process and present the training material more visual and accessible for students is highlighted. Integration of the information resources of the Internet into the educational process to solve a number of didactic tasks more effectively is pointed out. Information communication technologies as the mode of education used to support, enhance, and optimize the delivery of information are described. The role and the perspective of teachers who implement ICT at the lessons, highlighting them as crucial players in the educational process, are focused on. The methodological and didactic assumptions that allow us to identify several areas of study are analyzed. On-line activity as a learning tool targeted not only to facilitate interaction and personal contact among people but also develop learning skills during classes in the form of a complementary activity is identified. The key means for innovation in the form of the factors involved for the effective use of ICT is examined. The importance of innovation as the impact of ICT on increasing the quality of education is underlined.

Key words: information communication technologies, multimedia courses, educational process, training material, methodological assistance, learning skills, practical result, intercultural communication.

(статтю подано мовою оригіналу)

*“Technology is just a tool. In terms of getting
the kids working together
and motivating them, the teacher is the most important”
– Bill Gates.*

Currently, when the need for knowledge of foreign languages is recognized as a demand of modern society, contemporary communication-oriented education trains students to use a foreign language in real life for cultural, professional and personal communication with representatives of other nationalities and social groups.

In the contemporary circumstances to study foreign language culture and develop communication skills in English classes more successfully we should implement an effective pedagogical tool, such as ICT training. Teachers note that ICT application helps to accelerate the learning process, increase students' interest in the subject, improve the level of comprehension skills, allow to individualize the educational activity and make it possible to avoid the subjectivity of assessment. Using ICT at foreign language lessons makes it possible to diversify and increase students' interest in foreign language learning, as well as promote success in further activity connected with foreign language application.

The purpose of the article is to study an urgent necessity for ICT-based education aimed to rationalize intellectual activity globally by implementing new information communication technologies and increase the efficiency and quality of highly-qualified specialists training with a new type of thinking that meets the requirements of post-industrial society.

Nowadays, a new phase of computerization in various scientific disciplines, including foreign languages teaching, caused by the development of multimedia technologies, is being introduced into education. In the interaction they use graphs, animation, photos, video, sound, text to create an integrated information environment where the user can find qualitatively new opportunities that are implemented as a significant means of students' educational activities.

Modern information communication technologies (ICT) provide a whole range of tools for foreign languages teaching, namely: multimedia training programs ("Professor Higgins", "Oxford platinum", "English platinum"), and dictionaries (<http://spravki.net/>), a huge variety of Internet resources, such as educational and authentic materials in foreign languages, electronic versions of foreign newspapers and magazines (<http://www.onlinenewspapers.com/>), publications (<http://www.washtimes.com/>), etc. Currently, there are many multimedia learning tools available, such as "Tell me more", "English: the path to excellence", interactive courses, etc. [1, p. 30].

Multimedia tools in the educational process of higher education can be presented in electronic textbooks, self-prepared teaching material, presentation of information using the PowerPoint program, video method, e-mail, role-playing game, electronic interactive whiteboard, etc. [2, p. 126].

It is worth mentioning that with the help of the implementation of computer programs at the lesson, information provided to students is colorfully designed, using animation effects, in the form of text, diagrams, graphics, drawings. All this, according to modern didactics, allows us to explain the training material more clearly than we do it only verbally. It is also very important that at such lessons a student can work in an individual mode, moving forward in comprehending new material at his own pace, returning to the incomprehensible, if necessary, or looking ahead [3, p. 19].

The following types of multimedia courses can be used to organize the study of the theoretical material, namely:

- video lectures. The lecture of the teacher is recorded on a videotape. The undoubted advantage of this method of presentation is the ability to listen to the lecture at any time, referring to the most difficult parts whenever you want;

- multimedia lecture. Interactive computer training programs can be implemented in the process of independent work on the lecture material. Learning effect in multimedia programs is achieved not only with the help of content and friendly interface, but also by using, for instance, testing programs that allow the student to assess the degree of mastering of the theoretical educational material;

- traditional educational publications: electronic lectures, reference notes, methodological assistance to study theoretical material, etc. [4, p. 87].

Nowadays, one of the most popular resources that is widely used in institutions of higher education is the Moodle system.

This system can be used as a supplement of the foreign language teaching, as a means to upload and share documents, to assign students' homework and encourage them to download learning material being outside the class, providing the opportunity to practice English learning skills sitting at home. Besides, it makes course administration easier and helps to reduce the cost and time of delivering instruction. Thus, there are some problems when using Moodle in English language teaching [5].

One of the disadvantages of online teaching is low engagement and higher dropout rates in comparison with offline traditional learning methods. Moodle teachers also face the problem of low student interaction within the course.

To evaluate the interaction in Moodle course, it is essential to measure how long the students are online. The course gives a good opportunity to use the dedication plugin to check 3 different reports, such as:

Dedication of individual student: detailed sessions for a student with start date and time, terms and IP address.

Dedication time for each student in the course: calculates total dedication time, mean dedication time and connections per day for each student in the course.

Dedication time of a group of students: the same but only for chosen group members [6].

One of the options for achieving the goal is the use of information and communication technologies, where electronic means are increasingly being used as sources of information. Each lesson of a foreign language should be aimed at a practical result, at achievement of communicative competence, i.e., a certain level of linguistic, regional geographic knowledge, communicative skills and speech skills that contribute to foreign language communication. The use of ICT at the lessons promotes the diversify of the learning process, presents the training material for students to learn in more visual and accessible way. Any scheme, illustration, animation, sound recording used in the organization of the educational process, become not just an attribute of the lesson, but make it more meaningful. With traditional methods of conducting the lesson, the teacher is the main carrier of information for students; he/she makes students concentrate and focus on the material. Not every student is able to work in this mode. The psychological features of the character and the type of comprehension of a student become the cause of failure. At the same time, modern requirements for the level of education do not allow to reduce the amount of information necessary for the student to master the topic of the lesson.

The use of ICT in the study of foreign languages contributes to:

- the development of various educational opportunities and abilities of students;
- the encouragement of the students to learn more about the history, culture and language of the foreign countries;
- the improvement of lesson effectiveness aimed to establish of interdisciplinary relationships;

- the creation of conditions for self-education of students in areas of knowledge they are interested in;
- the use of visual aids at classes;
- the real experience of intercultural communication in a foreign language gaining;
- the ability to navigate in the modern foreign-language information environment.

Using and integrating the information resources of the Internet into the educational process, it is possible to solve a number of didactic tasks, in particular while studying a foreign language, more effectively, namely:

- a) to develop reading and writing skills, using materials of a different difficulty level directly
- b) to improve comprehension skills of a foreign language based on listening of the authentic audio texts taken from the Internet, as well as texts prepared by the teacher.
- c) to enhance the skills of various types of oral speech on the different problems presented either by the teacher or some of the students using the network materials;
- d) to promote the development of writing skills, implementing numerous kinds of tasks and exercises which can be done both individually and in groups, writing essays, compositions, wide range of correspondence in the process of joint activities with partners;
- e) improving vocabulary and grammar skills while training with the help of programs, games, tests [7, p. 91].

Conclusions. Summarizing everything mentioned above, it should be concluded that the use of ICT in foreign language teaching improves the quality of the lesson's presentation and the effectiveness of students learning this material significantly. In practice, the implementation of modern technologies, and multimedia equipment enriches the content of the educational process, increases the motivation for foreign language learning and creates the close cooperation between the teacher and the student.

Evidently, the application of new information technology expands learning control capabilities process. Thus, the usage of computer programs in the system of current and intermediate control is particularly effective. On the one hand, specially designed test programs or databases, data containing test tasks provide the student with the possibility of self-control, on the other hand, they take on the routine part of the current or the final control. A computer testing system can be used as a separate program that does not allow modification of a universal program, depending on the completeness provided by the teacher [8, p. 260].

Moreover, there are numerous advantages, opportunities and priorities to implement information communication technologies into the process of education and introduce multimedia products in the foreign language teaching.

The use of information communication technologies in practical teaching allows us, first of all, not only to change and enrich the content of the pedagogical education, but also contribute to the educational and cognitive activity of students during the class.

The application of the multimedia tools in educational process allows both change the character of educational and cognitive activities of students and encourage the independent work of students with the help of various electronic learning tools. Besides that, the most effective application of multimedia in the foreign language teaching process in higher educational institutions contributes to mastering the primary students' knowledge, as well as developing skills and competences, necessary for vocational and professional training.

The potential benefits of information communication technologies, namely: the ability to build module testing system, adapt it to the needs of each user and a teacher, create specific training programs irrespective of time and place of study, as well as the ability to update the course quickly, are vivid. The application of the information communication technologies in the foreign language teaching process makes learning, teaching and studying more effective and individualized.

Used literature:

1. Могильна Н. Створення презентацій засобами Microsoft Power Point *Інформатика*, 2007. № 31–32. С. 28–36.
2. Пушкар О. Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2002. 704 с.
3. Телицина Т., Сидоренко А. Использование компьютерных программ на уроках английского языка. ИЯШ, 2002. № 2.
4. Смолянинова О. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования). Красноярск : КрГУ, 2003. 140 с.
5. Suppasetserree S. The Use of Moodle for Teaching and Learning English at Tertiary Level in Thailand *Suranaree University of Technology*. <https://www.researchgate.net/publication>.
6. Jaswinder S. How much your learners are engaged in your course? // <https://www.lmspulse.com/2017>
7. Расулова М. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка *Теория и практика образования в современном мире*: материалы II Междунар. науч. конф. СПб. : Реноме, 2012. С. 91-92.
8. Яцюк С. М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця *Вісник Київського міжнародного університету*. Київ : КиМУ, 2005. Вип. 7. С. 253–265.

References:

1. Mohylna, N. (2007). *Stvorennia prezentatsii zasobamy Microsoft Power Point [Making presentations by means of Microsoft Power Point]*. Kyiv : Informatyka [in Ukrainian].
2. Pushkar, O. (2002). *Informatyka: Kompiuterna tekhnika [Computer Science: Computer Technology]*. Kyiv : „Akademiia” [in Ukrainian].
3. Telitsina, T., & Sidorenko, A. (2002). *Ispolzovanie kompyuternyih programm na urokah angliyskogo yazyika [Application of computer programs at English lessons.]*. Moscow : IYaSh [in Russian].

4. Smolyaninova, O. (2003). *Multimedia v obrazovanii (teoreticheskie osnovy i metodika ispolzovaniya) [Multimedia in education (theoretical background and methods of application)]*. Krasnoyarsk : KrGU [in Russian].
5. Suppasetree, S. *The Use of Moodle for Teaching and Learning English at Tertiary Level in Thailand*. / <https://www.researchgate.net/publication>.
6. Jaswinder, S. (2017). *How much your learners are engaged in your course?* / <https://www.lmspulse.com/>
7. Rasulova, M. (2012). *Ispolzovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tehnologiy na urokah angliyskogo yazyka [Application of information and communication technologies at English lessons]*. Saint Petersburg: Renome [in Russian].
8. Yatsiuk, S. M. (2005). *Vyvchennia naukovykh zasad informatsiinoi pidhotovky fakhivtsia [Studying the scientific basis of specialist training]*. Kyiv : KyMU [in Ukrainian].

Бересток О. В., Щербина Ю. М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування знань у процесі викладання іноземної мови у закладах вищої освіти

Розглядаються можливості, що надаються технологіями інформаційних комунікацій (ІКТ) у процесі викладання іноземних мов. Визначені навчальні завдання на основі ІКТ. Описано різні види діяльності, які сприяють ефективному оволодінню різними аспектами вивченої мови. Представлено переваги впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес вищої школи. Представлено кілька варіантів мультимедійних курсів, які використовуються для організації вивчення теоретичного матеріалу. Застосування багатофункціональної системи Moodle на заняттях з іноземної мови для сприяння навчанню студентів. Підкреслюється важливість використання ІКТ на заняттях, спрямованих на урізноманітнення навчального процесу та подання навчального матеріалу у більш наочній та доступній для сприйняття формі. Зазначено інтеграцію інформаційних Інтернет ресурсів у навчальний процес для ефективнішого вирішення ряду дидактичних завдань. Описано інформаційно-комунікаційні технології як спосіб навчання, що використовується для підтримки, вдосконалення та оптимізації доставки інформації. Розглянуто роль та перспективи вчителів, які впроваджують ІКТ на заняттях, виділяючи їх як вирішальних гравців у навчальному процесі. Проаналізовано методологічні та дидактичні припущення, що дозволяють виділити декілька напрямів дослідження. Визначено он-лайн діяльність як інструмент навчання, спрямований не лише на сприяння взаємодії та особистих контактах між людьми, а й на розвиток навичок навчання під час занять у формі додаткової діяльності. Досліджено ключовий засіб інновацій у формі факторів, що сприяють ефективному використанню ІКТ. Підкреслюється важливість інновацій як впливу ІКТ на підвищення якості освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні курси, навчальний процес, навчальний матеріал, методична допомога, навички навчання, практичний результат, міжкультурна комунікація.

УДК 37.011.3-051:[37.18.8:005.336.3]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.16>

Біляковська О. О.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ

На основі аналізу наукових джерел схарактеризовано окремі методологічні підходи до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості, зокрема, системний, діяльнісний (праксеологічний) та компетентнісний підходи. У ході дослідження забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів на основі системного підходу важливо виокремити головні елементи системи, попередньо розподіливши їх на окремі блоки відповідно до визначення, функціонування та процесу професійної підготовки. З позицій системного підходу, професійну підготовку розглядають як цілеспрямовану діяльність, яка заснована на певних принципах і закономірностях системоутворення, зв'язках між компонентами системи (метою, завданнями, змістом, формами і методами навчання у їх взаємодії тощо). Розглянуто головні принципи системного підходу, а саме: цілісності, структурності, інтегративності, ієрархії, зовнішньої обумовленості та глобальної мети.

В умовах інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір перехід на компетентнісну основу підготовки майбутніх вчителів стає першочерговим завданням у забезпеченні її якості. Застосування компетентнісного підходу до досліджуваної проблеми уможливить перенести підготовку сучасного вчителя у компетентнісну площину освітнього середовища, добір відповідних методів і форм навчання, спрямованих на підготовку компетентного вчителя-європейця, здатного до вирішення суспільних і професійно-педагогічних завдань, готового до продуктивної взаємодії, постійного розвитку, вдосконалення та зростання. Діяльнісний (праксеологічний) підхід до проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів спрямований на головне завдання – вивчення й упровадження необхідного знання для здійснення ефективної діяльності, а також цінностей і змісту, цілей, дій, процедур, результатів та відповідної корекції.

Ключові слова: методологія досліджень, якість професійної підготовки, системний підхід, компетентнісний підхід, прaxeологічний підхід.

На цьому етапі розвитку суспільства, якість є неодмінною характеристикою інноваційних процесів. Освіта, як важлива галузь та рушій прогресивних змін, у своїх модернізаційних пошуках в умовах

глобалізаційних викликів змушена враховувати концепт якості. Сучасні наукові дослідження в освітній галузі потребують методологічної обумовленості, оскільки методологічна основа педагогічної науки – це фактично науковий фундамент будь-якої науки, з позицій якого, використовуючи наукові підходи, можемо пояснити досліджувані педагогічні явища, розкрити їхні закономірності, вибудувати подальші перспективи розвитку освітніх процесів та подій. Окрім того, методологія як інструмент пізнання й перетворення навколишньої дійсності визначає основні напрями педагогічного дослідження, забезпечує його об'єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність [3, с. 107].

Методологія педагогіки визначається як система «знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів...» [2, с. 9], принципи застосування підходів і способи одержання знань, які відображають педагогічну дійсність як систему діяльності (С. Гончаренко, О. Савченко, Н. Бібік, В. Загвязинський та ін.). Методологія педагогічних досліджень була предметом вивчення науковців А. Андрєєва, С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Кудіна, В. Лозової, І. Малафіїка, О. Пехоти, С. Сисєвої, В. Чайки та ін. Власне будь-який новий науковий пошук, на переконання дослідників, репрезентується певними підходами, які уможливають побудову методологічних засад дослідження.

Поняття «методологічний підхід» означає дотримання дослідником певного ставлення до досліджуваного феномена або явища під час наукового пошуку. У словнику з методології зазначено, що з одного боку підхід розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання, а з іншого – як напрям вивчення предмета [8, с. 117]. Саме тому, досліджуючи процес професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості нами визначено ряд підходів (сукупність способів, прийомів розгляду певних явищ та процесів, впливу середовища та особистості; основний стратегічний напрям системи освіти, навчання, підготовки) для цілеспрямованості наукового пошуку.

Дослідження проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів має вивчатися з позицій низки методологічних підходів – діяльнісного, компетентнісного та системного, який охоплює всі компоненти системи через структурні компоненти, а феномен дослідження якості даної системи виводить на отримання планованого результату – якісно підготовленого компетентного вчителя-європейця.

Мета статті полягає у спробі схарактеризувати на основі теоретичного аналізу наукових джерел окремі методологічні підходи до вивчення системи професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості, зокрема системний, діяльнісний, компетентнісний.

Підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти є безумовно складною відкритою педагогічною системою. Поняття «система» визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними [7, с. 165]. Системний підхід один із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а перш за все, як взаємодію зв'язків різних компонентів цілого, знаходження в системі відносин, провідних тенденцій і основних закономірностей [1, с. 104].

У ході дослідження системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів на основі системного підходу важливо виокремити головні елементи системи, попередньо розподіливши їх на окремі блоки відповідно до визначення, функціонування та процесу професійної підготовки майбутніх вчителів.

До першого блоку віднесемо поняття, які характеризують будову системних об'єктів, це зокрема, «елементи», «відношення», «цілісність», «структура». Дані поняття характеризуються ознаками статичності й інваріантності стосовно системи. У другому блоці містяться поняття, які пов'язані із дослідженням функціонування системних об'єктів. У дослідженні – це система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів із підсистемами (внутрішня та зовнішня система). Також поняття «зв'язок», «управління», «варіативність» та ін., які відповідно мають ознаки динамічності. Третій блок – поняття, які характеризують процеси розвитку системних об'єктів та впливу на якість професійної підготовки майбутніх вчителів. Сюди віднесемо «зміст», «форми», «методи», «освітнє середовище», «суб'єкти взаємодії». Зауважимо, що даний поділ є досить умовним, оскільки процеси, які визначають будову, функціонування, розвиток системи є взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

З позицій системного підходу, професійну підготовку окреслюють як цілеспрямовану діяльність, яка заснована на певних принципах і закономірностях системоутворення, зв'язках між компонентами системи (метою, завданнями, змістом, формами та методами навчання у їх взаємодії) [6]. Зауважимо, що відносно самостійні компоненти досліджуваної системи професійної підготовки майбутніх учителів мають розглядатися у своєму розвитку та взаємозв'язку. Внутрішня організація системи, яка характеризується способом взаємодії її компонентів і характерних властивостей, складає структуру системи. Структура зумовлює зв'язки, що виникають між компонентами системи, визначає місце кожного з них у взаємодії з іншими. Водночас зі зміною одного компонента системи змінюються інші, що дозволяє виявити інтегративні системні характеристики та показники. Зазначене дозволяє аналізувати досліджуване явище як систему, що має певну будову та підпорядковується законам функціонування.

Важливими принципами системного підходу (П. Гусак, В. Загвязинський, М. Прокоф'єва), якими послуговувалися у дослідженні цієї проблеми є:

1. *Принцип цілісності* (обумовлюється діалектичним розумінням природи у її внутрішніх зв'язках і залежностях, єдністю цілого та частини в одночасній їх протилежності). Цілісність професійної

підготовки майбутніх вчителів в контексті забезпечення її якості вбачаємо в єдності складових (мети, змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на досягнення планованого результату). Водночас якість підготовки й ефективність багато в чому залежить від суб'єктивних чинників, зокрема характеру особистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Власне цілісність досліджуваної системи виражається як єдність компонентів системи на основі окресленої мети як концептуальної основи, а також структурному взаємозв'язку елементів і підсистем. Зокрема цілісність (інтегрованість) визначає процес і механізм об'єднання частин в єдине ціле, що забезпечує їх життєдіяльність у системі.

2. *Принцип структурності* (передбачає необхідність опису внутрішньої організації, структури, тобто визначення компонентів системи, зв'язків і залежностей між ними). Виокремлення структури системи дозволяє виявити чинники, які сприяють удосконаленню підготовки майбутніх вчителів. Окрім того, характеристика структури внутрішньої системи забезпечення якості сприятиме окресленню шляхів модернізації професійної підготовки.

3. *Принцип інтегративності* (полягає у тому, що кожний компонент системи існує як такий лише умовно, оскільки постійно перебуває у безперервному зв'язку з іншими компонентами та без інших, як елемент цілого, функціонувати не може). У процесі дослідження певних моделей підготовки майбутніх вчителів виявленні можливості взаємодії з іншими концепціями. Професійна підготовка майбутніх вчителів – це комплекс технологій, форм, методів, взаємодій.

4. *Принцип ієрархії* (вказує на те, що кожна система за одних умов – підсистема системи більш високого порядку, а в інших – кожний компонент системи виступає як підсистема). Професійна підготовка майбутніх вчителів є підсистемою системи освіти, в якій відбуваються трансформаційні процеси. Водночас професійна підготовка проходить у закладах вищої освіти, де внутрішня система якості безпосередньо впливає на якість підготовки фахівців. Отже, зміни, які відбуваються у системі вищого порядку – система освіти, відображатимуться та ієрархічно передаватимуться системам нижчого порядку.

5. *Принцип зовнішньої обумовленості* (кожна система може існувати лише у взаємодії із середовищем, в якому вона функціонує, виступаючи ведучим активним компонентом такої взаємодії). Дослідження різних педагогічних явищ буде цілісним лише при врахуванні зовнішніх умов і чинників, які впливають на їхній розвиток і функціонування. Це стосується як внутрішньої системи забезпечення якості, так і зовнішньої, які безпосередньо впливають на якість професійної підготовки майбутніх вчителів.

6. *Глобальної мети* (вибір мети є стрижневим у взаємодії компонентів системи, які повинні спрямовуватися на досягнення генеральної (глобальної) мети). Метою професійної підготовки майбутніх вчителів є якісно підготовлений компетентний вчитель. Всі зміни, покращення, вдосконалення та управління системою потрібно оцінювати з огляду дану мету.

Отже, системний підхід до такого феномена як підготовка майбутніх учителів, дозволяє виділити власності, притаманні окресленій системі: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення [5, с. 212].

Сучасні освітні зміни, модернізація змісту освіти, удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців базують на засадах компетентного підходу, як важливого орієнтира у покращенні якості освіти. Компетентнісний підхід є важливим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів визначення цілей професійно-технічної освіти, відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів з метою досягнення майбутніми фахівцями високого рівня знань, досвіду, обізнаності для реалізації професійної діяльності [10, с. 8].

Вагомою перевагою компетентного підходу є те, що саме наявність компетентностей дозволяє особистості, зокрема майбутньому вчителю, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності [4, с. 80]. Н. Побірченко визначає, що компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності [9, с. 25]. Зокрема, в умовах інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір перехід на компетентнісну основу підготовки майбутніх вчителів стає першочерговим завданням у забезпеченні якості підготовки. Застосування компетентного підходу до досліджуваної проблеми уможливить перенести підготовку сучасного вчителя у компетентнісну площину інноваційного середовища, добір відповідних методів, форм і технологій навчання, спрямованих на підготовку компетентного вчителя-європейця, здатного до вирішення суспільних і професійно-педагогічних завдань, готового до продуктивної взаємодії, постійного розвитку, вдосконалення та зростання.

Діяльнісний (праксеологічний) підхід до досліджуваної проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів спрямований на головне завдання – вивчення й упровадження необхідного знання для здійснення ефективної діяльності, а також цінностей і змісту, цілей, дій, процедур, результатів та відповідної корекції. Як слушно зауважує Н. Сацков, реалізація праксеологічного підходу ґрунтується на інтеграції знання і діяльності як специфічної форми активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, дія. Дві величини – знання й ефективна діяльність – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи сукупності принципів, що визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюються в безпосередню продуктивну силу [11, с. 203].

Власне, праксеологія за Т. Котарбінським, дає основу для розуміння та дослідження діяльності з позиції практичних цінностей, зокрема ефективності та результативності [12, с. 113]. Власне ефективність можемо розглядати як показник якості професійної підготовки майбутніх вчителів, що сприяє вдосконаленню їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Праксеологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців на переконання науковців (А. Малихін, Н. Олійник, Є. Проворова, В. Савіцька, О. Швець) виконує важливі функції: системну, діяльнісну, особистісно зорієнтовану, компетентнісну, технологічну, тезарусну. Всі функції праксеологічного підходу органічно вписуються в систему професійної підготовки майбутніх вчителів, уможливають взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, що сприяють успіху в ефективному опануванні професійними знаннями, уміннями, навичками та компетенціями.

Таким чином, методологія дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості передбачає орієнтацію на системний, компетентнісний та діяльнісний підходи. У процесі теоретичного аналізу наукових джерел, визначено, що система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів є підсистемою багатофакторної саморегульованої освітньої системи. Методологічні підходи використано для ефективного виявлення особливостей структурних елементів досліджуваної системи (зміст), внутрішніх зв'язків (цілі), зовнішніх зв'язків (взаємодія системи з системою вищої освіти, системою професійної освіти, системами (внутрішньою та зовнішньою) забезпечення якості, процесів керування системними елементами (якість навчання, виховання, форми, методи, засоби, інноваційні технології, освітнє середовище) і ефективної взаємодії усіх елементів окресленої системи. Подальшого вивчення потребує питання з'ясування особливостей застосування аксіологічного, порівняльного та синергетичного методологічних підходів до дослідження проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Використана література:

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций). Москва : «Совершенство», 1998. 608 с.
2. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
3. Жигирь В. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 48 (101). С. 107-115.
4. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*. 2006. Вип. 12. С. 80-87.
5. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
6. Лозова В. І. Лекції з педагогіки вищої школи. Харків : «ОБС», 2006. С. 48-267.
7. Мільто Л. Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С. 163-168.
8. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.
9. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24-31.
10. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3. С. 8-10.
11. Сацков Н. Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк: Сталкер, 1998. 448 с.
12. Kotarbiński T. Traktat o dobrej robocie. Wrocław: Ossolineum, 1965. 531 s.

References:

1. Gershunsky B. S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (V poiskach praktikoorientirovannykh konceptziy)* [Philosophy of Education for the 21st Century]. Moskva: «Sovershenstvo» [in Russian].
2. Dubaseniuk O. A., Semeniuk T. V., Antonova O. Ye. (2003). *Profesiina pidgotovka maybutn'ogo vchitelia do pedagogichnoi diial'nosti: monografiya* [Professional training of future teacher for pedagogical activity]. Zhitomir: Zhitomir'skii derzh. ped. un-t [in Ukrainian].
3. Zhygir V. (2016). *Metodologichni pidchody yak osnova naukovo-pedagogichnich doslidzhen' u profesyyniy osviti* [Methodological approaches as the basis of scientific and pedagogical researches in the professional education]. *Pedagogika formuvannya tvorchoi osobistosti u vischii i zagal'noosvitniy shkolach*: zb. nauk. praz', 48 (101), 107-115 [in Ukrainian].
4. Kichuk N. V. (2006). *Kompetentnist' samorozvitku maybutn'ogo fachivz'ya: osobistisno orientovani tehnologii formuvannya u vischii shkoly* [The competence of self-development of the future specialist: personally oriented technologies of formation in high school]. *Naukoviy visnik Mikolaiv's'kogo derzhavnogo universitetu. Pedagogichni nauki*, 12, 80-87 [in Ukrainian].
5. Komar O. A. (2011). *Teoretichni ta metodichni zasady pidgotovky maybutnich uchiteliv pochatkovoii shkoli do zastosuvannya interaktivnoi tehnologii* [Theoretical and Methodical Principles of Future Primary School Teachers Training for the Use of Interactive Technology]. Doctor's thesis. Uman [in Ukrainian].
6. Lozova V. I. (2006). *Lekzji z pedagogiki vischoi shkoly* [Lectures on higher education pedagogy]. Kharkiv: OBS [in Ukrainian].
7. Milto L. (2017). *Filosofs'ko-metodologichni pidchody doslidzhennya rozvitku idey pedagogichnoi maysternosti* [Philosophical and methodological approaches to research the development of ideas of pedagogical skill]. *Vitoki pedagogichnoi maysternosti*, 20, 163-168 [in Ukrainian].
8. Novikov A. M. (2013). *Metodologia: slovar' sistemy osnovnykh ponyatyi*. Moskva : Librokom [in Russian].
9. Pobirchenko N. S. *Kompetentnisniy pidchid u vischii shkoli: teoretichniy aspekt* [The competency building approach in higher school: theoretical aspect]. *Osvita ta pedagogichna nauka*, 3, 24-31 [in Ukrainian].

10. Radkevich V. O. (2012). Kompetentnisniy pidchid do rozroblennya derzhavnich standartiv profesiyno-technichnoї osviti [The competency approach to the fragmentation of the sovereign standards in professional and technical education]. *Profesiyno-technichna osvita*, 3, 8-10 [in Ukrainian].
11. Sazkov N. Y. (1998). Prakticheskiy menedzhment. Metody i priemy deyatelnosti rukovoditelya [Practical management. Methods and techniques of the head]. Donetsk: Stalker [in Russian].
12. Kotarbiński T. (1965). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Ossolineum. 531 s.

Biliakovska O. O. Research methodology of teacher training in the context of quality assurance

Considering scientific materials, the article characterizes specific methodological research approaches to the problem of teacher training in the context of its quality assurance, particularly systematic, activity oriented (praxeological) and competency-based approaches. While studying quality assurance of teacher training on the grounds of the systematic approach, it is important to outline key elements of the system having divided them into separate blocks according to their definition, functioning and process of professional training. From the standpoint of the systematic approach, professional training is seen as a purposeful activity based on certain principles and laws of system formation, and connections between system components (aim, tasks, content, forms and studying methods in their interaction, etc.). Key principles of the systematic approach are studied such as principles of integrity, structure, integration, hierarchy, external conditionality and global aim.

Under the conditions of integration of the national system of education into the European sphere of education, transition to a competency-based system of teacher training becomes a prior task to ensure its quality. Applying the competency-based approach to the problem under the research will enable putting modern teacher training into the competency-based plane of the educational environment. It will also enable the selection of appropriate teaching methods and forms intended for training a competent European teacher, who is able to solve social, professional and pedagogical tasks, is ready for efficient cooperation, constant development, improvement and growth. Activity oriented (praxeological) approach to the problem of quality assurance of teacher training is aimed at the main task – learning and implementing necessary knowledge for realization of effective activity as well as values and content, aims, actions, procedures, results and proper correction.

Key words: research methodology, quality of professional training, system approach, praxeological approach.

УДК 378.016-057.87:811.161.2'367.625'243

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.17>

Бойко Г. І.

ВИВЧЕННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ ДІЄСЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ

Проаналізовано різні методи для вивчення і засвоєння рефлексивних дієслів української мови та використання матеріалу на заняттях з української мови як іноземної для студентів-іноземців 3-4 курсів Національного університету «Львівська політехніка». Виокремлено основні значення, а також різновиди дієслів на -ся. Виявлено закономірності функціонування рефлексивного дієслівного форманта різного типу. Показано, що та сама словоформа може передавати різні значення. Відзначено поліфункціональний характер рефлексивного елемента як важливого елемента семантико-граматичної структури дієслів. Скеровано погляд на те, що головними об'єктами лінгвістичних теорій слугують семантика і синтаксис, на відміну від лексики та морфології, на яких зосереджували увагу мовознавці попередніх поколінь. Функціонально-семантичний підхід поширюється і на проблеми дієслів, який виявляється у його репрезентації на лексичному, морфологічному, словотвірному та синтаксичному рівнях. Множинність відношень між їхніми категоріальними елементами зосереджена на певній групі дієслів. Досліджено, що семантико-граматична структура і функціонування рефлексивних дієслів у мові дає змогу повніше описати семантико-граматичні параметри цих одиниць і з'ясувати багатоплановий характер рефлексивного форманта. У статті розглянуто основні засади походження афікса -ся, його розташування у словах і написання відповідно до норм української мови. Описано особливості вживання дієслів на -ся, що відрізняє українську мову від сусідніх (російської та польської). А також подано загальну кількість рефлексивних дієслів у мові та їхній відсоток у цілому. Запропоновано різні види вправ для роботи на практичному занятті з УМІ у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читання, писання, говоріння та слухання) для студентів-іноземців різного рівня підготовки та різних спеціальностей. Наведено ряд посібників, які допоможуть подолати суттєві труднощі викладання УМІ та розуміння українських науково-популярних текстів за спеціальністю чужоземними студентами.

Ключові слова: українська мова як іноземна, суб'єкт, рефлексивні дієслова, афікс -ся, семантико-граматична структура.

Українська мова як іноземна ставить перед нами нові виклики і завдання. Однією з тем, що потребує чіткого опрацювання в іншомовній аудиторії є вживання рефлексивних дієслів, які посідають особливе місце в системі української мови своїм поліфункціональним характером, що зумовлює багатоплановість його вивчення [10]. Їх ще називають дієслова з афіксом -ся, наприклад в енциклопедії «Українська мова», позначено терміном *зворотні дієслова* [15, с. 201].

Рефлексивне дієслово чи зворотне дієслово – це дієслово, що виражає дію, спрямовану на суб'єкт [18]. Український афікс *-ся* – це колишня коротка форма знахідного відмінка зворотного займенника *себе*. Цей афікс походить від праслов'янського *se*. Потребу писати *ся* разом з українськими дієсловами науково обґрунтували провідні українські мовознавці Агатангел Кримський [7, с. 226-228] та Борис Грінченко [4], оскільки це відбиває фонетичне зрощення *-ся* з дієсловом і забезпечує правильну вимову (*-и + -ся → -сься, -ть + -ся → -цьця, -дь + -ся → -дьця, -ч + -ся → -цьця* [16, с. 317]), властиву абсолютній більшості українських говорів (південно-східних і північних) і через це прийняту як нормативну в українській літературній мові; забезпечує одноманітність писання як власне *-ся*, так і його варіанта *-сь*; дає змогу мовцям правильно вирізати та розуміти в тексті дієслова, що їх без *-ся* не вживають. Хоча рефлексивні дієслова – це загальнослов'янське мовне явище, кожна мова має власні правила їх вживання. На особливостях вживання рефлексії наголошували Олена Курило [8, с. 87-88, с. 34-36] і Сергій Смерчинський [12, с. 24-28], що відрізняють українську мову від російської та польської.

Мета статті – проаналізувати різні методи для вивчення і засвоєння рефлексивних дієслів української мови та використати матеріал на заняттях з української мови як іноземної для студентів-іноземців 3-4 курсів Національного університету «Львівська політехніка».

Завдання запропонованої статті – визначити потрібну класифікаційну систему рефлексивних конструкцій для чужоземних студентів; дослідити вправи і завдання із навчальних посібників для кращого засвоєння рефлексивних конструкцій в українській мові студентами 3-4 курсів; проаналізувати багатоплановість вживання дієслів на *-ся* в українській мові.

За даними [6, с. 56] рефлексивні дієслова становлять приблизно третину (33 %) від загальної кількості всіх українських дієслів, зафіксованих в Інверсійному словнику української мови (усього дієслів – 42 621, із них 28 596 – без *-ся*, а 14 025 – на *-ся*) [2]. Усі рефлексивні дієслова можна розділити на три основні групи: 1) похідні від дієслів без *-ся* а) прямо-перехідних (*будувати – будуватися*) чи б) непрямо-перехідних (*керувати – керуватися*) та неперехідних (*працювати – допрацюватися*); 2) похідні від інших частин мови: *здоровий – здороватися*; 3) непохідні в сучасній мові: *боятися, надіятися, старатися* тощо.

Сучасна українська мова творить рефлексії чотирма способами [3, с. 24–26; 35, с. 266-267]:

1) постфіксальним, приєднуючи постфікс *-ся* до цілого дієслова без *-ся*: *чергувати → чергуватися*;

2) префіксально-постфіксальним, одночасно приєднуючи префікс (переважно *до-, на-, роз-*) і постфікс *-ся* до цілого дієслова без *-ся*: *їсти → наїтися*. Префіксально-постфіксальні дієслова здебільшого вказують на вичерпність процесу (*напрацюватися*) або негативні наслідки (*допрацюватися*);

3) суфіксально-постфіксальним, одночасно приєднуючи до твірної іменникової або прикметникової основи дієслівний суфікс і постфікс *-ся*. Такими суфіксами є: *-ува(ти) – -юва(ти) (лист – листуватися), -и(ти) (галузь – галузитися), -а(ти) – -я(ти) (жених – женихатися), -ізува(ти) – -изува(ти) (солідарний – солідаризуватися)*;

4) префіксально-суфіксально-постфіксальним, одночасно приєднуючи до іменникової чи прикметникової основи дієслівні префікс, суфікс, переважно *-и(ти)*, і постфікс *-ся*. [2]. Такими префіксами є: *ви– (година – вигодинитися); з-/с– (ласкавий – зласкавитися); за– (бюрократ – забюрократитися), на– (ловкий – наловчитися); о– (перо – оперитися); при– (бідний – прибіднитися); про– (сльози – просльозитися); роз– (погода – розпогодитися); у-/в–(самітний – усамітнитися)*. Окремі дієслова мотивовані основами службових слів: *ні – віднікуватися* [2].

Як ми бачимо, зворотний стан в українській мові утворюється згідно з граматичними нормами – синтетичним способом. Наприклад, постфікс *-ся*, майже зовсім втратив своє колишнє займенникове значення “себе” (*кусався і кусав себе, бився і бив себе*) [10]. Існує чимало формальних, синтаксичних і семантичних класифікацій системи рефлексивних дієслів. Зокрема, на основі семантичних класифікацій рефлексивних конструкцій Н. Янко-Триницької [17], О. Бондарка [14], Ю. Князева [5], які, однак, не є вичерпними, запропонували такі типи суб'єктних рефлексивних конструкцій, як власне рефлексивні, рефлексивно-посесивні, реципрокальні, автокаузативні, рефлексивно-каузативні, абсолютивні [10].

Розгляньмо детальніше також іншу класифікацію різновидів зворотного значення, яка і є основою теоретичного підґрунтя вивчення рефлексії [2]:

1. **Власне-зворотне значення:** *взуватися – взутися, голитися – поголитися, роздягатися – роздягтися, ховатися – сховатися*. Постфікс *-ся* в них значенням відповідає зворотному займеннику *себе*: *ховати себе → ховатися*. Рефлексивні дієслова також називають процеси внутрішнього, духовного життя людини: *ганьбитися – зганьбитися, хвалитися – похвалитися*.

2. **Взаємно-зворотне значення:** *боротися – поборотися, змагатися – позмагатися, листуватися, обмінюватися – обмінятися, зустрічатися – зустрітися, радитися – порадитися*. Постфікс *-ся* в них значенням відповідає взаємному займеннику *одне одного*: *зустрічати одне одного → зустрічатися*.

3. **Непрямо-зворотне значення:** *будувати – збудувати* (тобто будувати для себе), *пакувати – запакувати* (тобто пакувати свої речі), або стають засобом і виступають у функції непрямого додатка, наприклад: *запасати – запасити* (перехідний процес) *воду* (об'єкт) – *запасатися – запастися* (неперехідний процес, зосереджений в сфері суб'єкта) *водою* (засіб дії).

4. **Загально-зворотне значення** передає фізичні зміни у стані, положенні, русі суб'єкта – істоти чи неістоти (*зупинятися – зупинитися, нахилятися – нахилитися, просуватися – просунутися*) або внутрішній стан

суб'єкта-істоти, його переживання, настроїв (*гніватися – розгніватися, дивуватися – здивуватися, жури-тися – жазуритися, заспокоюватися – заспокоїтися, сердитися – розсердитися, хвилюватися – розхвилю-ватися*). У цих дієсловах постфікс *-ся* на відміну від власне-зворотних не має значення зворотного займен-ника *себе*; він допускає лише приєднання до зазначених займенника *сам (самому)*: *зупинитися (самому) зупинився (сам), хвилюватися (самому) – хвилювався (сам)* тощо.

5. **Побічно-зворотне значення** передає процес як контакт або зіткнення з предметом (частиною тіла): *триматися за перила, братися – узятися за ручку двері, ударятися – ударитися об стовп*.

6. **Безоб'єктно-зворотне значення** передає постійну й характерну неперехідну здатність суб'єкта, що «виявляється», але не переходить ані на суб'єкт, ані на будь-який інший об'єкт: *собака кусається, кінь б'ється, кішка дряпається, кропива жалить*.

7. **Властивісно-зворотне значення** передає характерну для неістоти неперехідну здатність, яка вияв-ляється на тлі зовнішнього впливу з боку не названого в реченні узагальненого діяча: *папір рветься, скло б'ється, дріт добре гнеться, книжка швидко продається, кава погано розчиняється, стіл розсувається*.

8. **Почуттєво-зворотне значення** передає емоційно-психічні та розумові стани особи, але вона не є його ініціатором і не зумовлює його перебігу: 1) *диктаторам* (непрямий додаток) *подобються тільки паради* (підмет) (Павло Загребельний, Європа. Захід, 1961, 264) [11, т. 2, с. 275]; 2) *йому* (непрямий дода-ток) *пригадалась торішня поїздка* (підмет); 3) *мені* (непрямий додаток) *приснилася ця дівчина* (підмет); 4) *Чомусь мені* (непрямий додаток), *брате, горілка* (підмет) *не п'ється; коло мого серця мов гадина в'ється* (Ганна Барвінок, Опов., 1902, 312) [11, т. 1, с. 511]. Такі конструкції не є пасивними. У цих кон-струкціях особа-суб'єкт виступає не діячем, а носієм стану, перебування в якому жодним чином не пов'язане з активністю цієї особи-суб'єкта [9, с. 294]. Отже, цей стан виникає і відбувається нібито сам собою, що підтверджує належність цього різновиду значення до зворотного.

9. **Аспектуально-зворотне значення** передає інтенсивний або настирливо повторюваний процес суб'єкта, спрямований на те, щоб домогтися якогось результату (*стукатись у двері; домагатись розв'язання справи; проситись, щоб вислухали*), вичерпність інтенсивно виконуваного процесу (*напрацюватися, наїс-тися, знаходитися*) або його негативні наслідки (*допрацюватися, роз'їстися*) і таким чином відрізняються від твірних дієслів аспектуальними відтінками значення. На думку Юрія Шевельова, це значення свідчить про те, що постфікс *-ся* спільно з префіксами *на-, ви-, з-* і *роз-* «використовується як словотворчий елемент при витворенні внутрішньовидових відтінків» [16, с. 314]. Зворотне значення *ся-дієслів* у підметових рече-ннях відповідає нормам української мови [12, с. 26-28], тому рефлексивні дієслова в цьому значенні можна широко вживати у науково-популярних текстах.

Безособове значення (*англ. impersonal meaning* [1, с. 64]) – це мовний спосіб подавати певний процес як самодостатній, безвідносний до будь-якого діяча. Зазвичай безособове значення рефлексивних дієслів передає стан природи (*розвиднитися, випогодитися*) або фізичний (психічний) стан істоти (*дихатися, писа-тися*), який не постає як наслідок її свідомої волі, свідомо спрямованого бажання [16, с. 91]. Безособові речення можуть мати особову паралель: тоді особа замість давального відмінка стоїть у називному, а діє-слово перестає бути зворотним. Наприклад: Безособові речення: *Хочеться сісти на човен і поплисти* (Коц.). Йому так гарно, так смачно світом *дрімається* (Мирн.). Особові речення: *Я хочу сісти на човен і поплисти*. Він так гарно, так смачно світом *дрімає*.

Пасивне значення (*англ. passive meaning*) – це використовуваний у певних інших мовах спосіб подавати спрямований на об'єкт перехідний процес позамовної дійсності, за якого об'єкт завжди виконує синтак-сичну функцію підмета, а предикат має бути недоконаного виду. Конструкції з діячем-особою в орудному відмінку на кшталт *дім будується робітниками* українській мові не властиві, і вони – наслідок впливу росій-ської мови, як про це писала Олена Курило [8, с. 87].

Активне значення (*англ. active meaning*) – це використовуваний у деяких мовах спосіб подавати спря-мований на об'єкт перехідний процес позамовної дійсності, за якого об'єкт завжди виконує синтаксичну функцію прямого додатка. Активне значення може бути лише в конструкціях із прямо-перехідними діє-словами, а, як уже було зазначено раніше, пряма перехідність зазвичай не сумісна з постфіксом *-ся*. Проте є два випадки: 1) окремі рефлексивні дієслова набули прямо-перехідних. Наприклад, дієслово *дивитися* є непрямо-перехідним, наприклад, *дивитися на пейзаж*. Проте в значенні *дивитися* (що?) *виставу, кінофільм, телевізор* воно прямо-перехідне [13, с. 114]. Таких випадків обмаль; 2) у 20-х роках ХХ ст. в українській фаховій мові поширилися безпідметові конструкції із дієсловами на *-ся* у формі третьої особи однини тепе-рішнього чи майбутнього часу типу *потребу задовольняється (задовольнятиметься)* або у формі серед-нього роду однини минулого часу типу *потребу задовольнялося*. Відповідні конструкції мають прямий дода-ток у знахідному відмінку, і тому вони активні. На думку Олени Курило, ці *не властиві українській народній мові* безпідметові активні конструкції поширилися за аналогією з українськими безпідметовими активними конструкціями з формами на *-но, -то* і прямим додатком, а головне під впливом польської мови, де вони широко знані [8, с. 34–35].

Розглянувши класифікаційні системи рефлексивних дієслів та ознайомившись із вживанням та написан-ням постфікса *-ся*, ми можемо також перейти до огляду пропонованих вправ із деяких посібників з україн-ської мови як іноземної для чужоземних студентів.

У навчальному посібнику «Місто Лева» у тексті 13 «Найбільші театри Львова» два післятекстові завдання містять вправи 10 та 11 на опрацювання зворотності. Наприклад: Вправа 10. Виконайте завдання за зразком: *мити авто – митися зранку*: 1) зустрічати – зустрічатися; 2) навчати – навчатися; 3) зупинити – зупинитися; 4) під'єднати – під'єднатися; 5) займати – займатися; 6) взути – взутися. Для тих студентів, хто швидко і правильно виконає завдання, є додаткова умова – визначити різновид зворотного значення. Вправа 11. Заповніть 3 групи поданими дієсловами: 1. Є тільки зворотними – *намагатися*... 2. Не можуть бути зворотними – *стояти*... 3. Можуть мати обидві форми – *одягати(ся)*... Довідка: формувати(ся), голити(ся), бувати(ся), тримати(ся), дивити(ся), сміяти(ся), ночувати(ся), боятися(ся), їхати(ся).

У навчальному посібнику для студентів-іноземців 1-3 курсів «Мистецтво створення споруд», спеціальність архітектура і будівництво, у тексті «Архітектура України» відтворимо вправу номер 16, у якій потрібно написати дієслово у правильній часовій, особовій формах та утворити рефлексивні дієслова із постфіксом -ся: 1. У селах люди *жити(ся)*, як правило, в «хатах-мазанках». 2. Двері будиночків обов'язково *відчиняти(ся)* всередину. 3. Вікна *закривати(ся)* на ніч віконницями, які були зроблені з дерева. 4. Міста були оточені фортецею і ровом з водою, через який *опускати(ся)* міст. 5. У містах також спочатку *будувати(ся)* одноповерхові будинки. 6. Зараз ми *спостерігати(ся)* що в основному *будувати(ся)* будинки висотою не менше двадцяти поверхів.

Навчальний посібник «Крок_2» Палінської О. М. з української мови як іноземної містить також декілька вправ на вживання і розуміння зворотності. Наприклад, у Модулі 8 «Краса і сила» є вправи на зразок: Як можна сказати по-іншому? а) *харчуватися* за розкладом; б) *відмовитися* від фастфуду; в) *допускається* помірне вживання солі; г) солодкі фрукти *вилучаються* тощо. А також: Як ви розумієте фразу? – «*Їж – не переїдайся, пий – не перепивайся, говори – не переговорюйся, то будеш здоров*» тощо.

Рекомендую також декілька навчальних посібників з української мови як іноземної, у яких є завдання та вправи з опрацювання рефлексивних дієслів: 1. Бойко Г. І., Василюшин І. В., Гроховська Т. В., Качала О. А., Моторний А. В., Юзвяк І. П. *Наука і техніка в сучасному світі*: збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / за ред. І. Карого. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – 180 С. 2. Бойко Г. І., Качала О. А., Моторний А. В., Палінська О. М., Юзвяк І. П. *Місто Лева*: навчальний посібник з української мови для чужоземних студентів / за ред. І. Карого. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 100 С. 3. *Мистецтво створення споруд*. Українська мова за професійним спрямуванням. Навчальний посібник для студентів-іноземців 1-3 курсів технічних вишів. Спеціальність архітектура і будівництво / [Г. Бойко, О. Качала, А. Моторний, О. Палінська, Л. Харчук]; за ред. І. Карого. – Львів. – 2014. – 300 С. 4. Палінська О. М., Качала О. А. *Автостопом по Україні*. Українська мова як іноземна: Аудіо книга з вправами. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 128 с.: іл., ком пакт-диск. 5. Палінська О. *Крок-2* (рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента. – Львів: Дон Боско, 2014. – 160 С. 6. Палінська О. *Крок-2* (рівень В1). Українська мова як іноземна: робочий зошит. – Львів: Дон Боско, 2014. – 56 С. 7. Синчак О. *Яблуко*: підручник з української мови як іноземної (вищий рівень). – Львів: Видавництво УКУ, 2015. с 360 с.

Висновки. Рефлексивні дієслова багатозначні, і тому та сама словоформа залежно від контексту може передавати різні значення. З огляду на це студенти-іноземці на практичних заняттях з української мови як іноземної повинні чітко відрізнити питомі, властиві українській мові значення від накиннутих. В українських науково-популярних текстах рефлексії слід вживати лише для позначання неперехідних процесів, тобто процесів, що не мають об'єкта, відокремленого від суб'єкта. За поодинокими винятками їх не можна вживати на позначання перехідних процесів. Процес вивчення дієслів на -ся в іншомовній аудиторії на 3-4 курсах досить важливий і довготривалий. Студентам важко охопити весь матеріал зразу, осягнути всю класифікаційну систему навіть за декілька занять. Важливо опрацювати безліч вправ і прикладів, залучити багато літератури як навчальної та і художньої. Важливим і кінцевим результатом спільної праці – є сформувати та створити словник зворотних дієслів української мови, який буде неоціненною допомогою у вивченні рефлексивних дієслів.

Використана література:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. стереотип. Москва : Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
2. Гінзбург М. Правила вживання ся-дієслів у фахових виданнях. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. Львів. 2016. № 842. С. 3–17. URL : http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk842/TK_wisnyk842_1_ginzburg.htm (дата звернення 21.01.2020).
3. Граматика української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко. Київ : Рад. школа, 1982. 209 с.
4. Грінченко Б. Три питання нашого правопису з додатками професора А. Е. Кримського. *Відбиток з «Рідного краю»*. Київ : Електрична друкарня К. Н. Милевського і Ко, 1908. 40 с.
5. Князев Ю. П. Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе. Москва : Языки славянских культур, 2007. 704 с.
6. Козленко І. Інфінітив і стан *Українське мовознавство: міжвідомчий науковий збірник* / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2011. Вип. 41. С. 55–67.
7. Крымській А. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднѣпровья. – Т. I, вып. 1-й. Москва : Типография Вяч. Ал. Гацукъ, 1907. 545 с.
8. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / Олена Курило. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 303 с. (передрук видання 1925 р.).

9. Межова О. В. Внутрішньовідмінкова суб'єктна транспозиція в сучасній українській мові *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького нац. ун-ту*. Кривий Ріг, 2013. Вип. 9. С. 291–288.
10. Олешик Л. О. Структурні особливості та прагматично-функціональні параметри рефлексивного показника в українській, англійській та іспанській мовах. *Вісник*. Львів, 2009. № 16. С. 1–18. URL: [http:// old.lingua.lnu.edu.ua / Visnyk/visnyk/Visnyk_16/articles/Oleshyk.pdf](http://old.lingua.lnu.edu.ua/Visnyk/visnyk/Visnyk_16/articles/Oleshyk.pdf) (дата звернення 21.01.2020).
11. Словник української мови: в 11-ти т. / ред. кол. І. К. Білодід та ін. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Том 1–11.
12. Смерчинський С. Нариси з української синтакси у зв'язку з фразеологією та стилістикою. Харків, 1932; *Фотопередрук з післясловом О. Горбача*. Мюнхен : Український вільний університет, 1990. 263 с.
13. Сучасна українська мова: Довідник / Л. Ю. Шевченко, В. В. Різун, Ю. В. Лисенко ; за ред. О. Д. Пономарева. Київ : Либідь, 1996. 320 с.
14. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость [Текст] / А. В. Бондарко (отв. ред.). Санкт-Петербург, 1991. С. 251–273.
15. Українська мова. Енциклопедія / за ред.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Укр. енцикл., 2004. 824 с.
16. Шевельов (Шерех) Ю. Нарис сучасної української літературної мови. Мюнхен, 1951. 404 с.
17. Янко-Триницкая Н. Возвратные глаголы в современном русском языке. Москва, 1962. 247 с.
18. <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення 21.01.2020).

References:

1. Ahmanova O. S. Slovar lingvisticheskikh terminov [Dictionary of Linguistic Terms]. – 2-e izd. stereotip. Moskva: Sovetskaya entsiklopediya, 1969. 608 s. [in Russian].
2. Hinzburh M. Pravyly vzhivannia sia-diieliv u fakhovykh vydanniakh [Rules for the use of sia-verbs in professional journals] / Mykhailo Hinzburh. *Visnyk Nats. un-tu «Lvivska politehnika». Seriiia «Problemy ukraïnskoi terminolohii»*. Lviv, 2016. № 842. S. 3–17 [in Ukrainian]. – URL : http://tc.Terminology.lp.edu.ua / TK_Wisnyk842/TK_wisnyk842_1_ginzburg.htm (data zvernennia 21.01.2020).
3. Hramatyka ukraïnskoi movy [Grammar of the Ukrainian language] / I. R. Vykhovanets, K. H. Horodenska, A. P. Hryshchenko. K.: Rad. shkola, 1982. 209 s. [in Ukrainian].
4. Hrinchenko B. Try pytannia nashoho pravopysu z dodatkamy profesora A.E. Krymskoho [Three questions of our spelling with the additions of a professor] / B. Hrinchenko. *Vidbytok z «Ridnoho kraiu»*. K.: Elektrychna drukarnia K. N. Mylevskoho i Ko, 1908. 40 s. [in Ukrainian].
5. Knyazev Yu. P. Grammaticheskaya semantika: Russkiy yazyk v tipologicheskoy perspective [Grammatical semantics: The Russian language in typological perspective]. Moskva : Yazyki slavyanskikh kultur, 2007. 704 s. [in Russia].
6. Kozlenko I. Infinityv i stan [Infinitive and condition] *Ukraiïnske movoznavstvo: mizhvidomchyi naukovyi zbirnyk / Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka*. Kyiv : VPTs «Kyivskiy universytet», 2011. Vyp. 41. S. 55–67 [in Ukrainian].
7. Kryn'skiy A. Ukrainskaya grammatika dlya uchenikov 'vysshih' klassov' gimnaziyi i seminariy Pridnprovya [Ukrainian grammar for high school students and high schools in the Dnieper region]. T. I, vyp. 1-y, Moskva : Tipografiya Vyach. Al. Gatsuk', 1907. 545 s. [in Russia].
8. Kurylo O. Uvahy do suchasnoi ukraïnskoi literaturnoi movy [Attention to contemporary Ukrainian literary language]. Kyiv : Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy», 2004. 303 s. (peredruk vydannia 1925 r.) [in Ukrainian].
9. Mezhova O. V. Vnutrishnovidminkova subiektna transpozitsiia v suchasniï ukraïnskiiï movi [Internally distinct subjective transposition in modern Ukrainian] *Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho nats. un-tu*. Kryvyi Rih, 2013. Vyp. 9. S. 291–288 [in Ukrainian].
10. Oleshyk L. O. Strukturni osoblyvosti ta prahmatychno-funktsionalni parametry refleksyvnoho pokaznyka v ukraïnskii, anhliiskii ta ispaniskii movakh [Structural features and pragmatic-functional parameters of the reflexive index in Ukrainian, English and Spanish]. *Visnyk*. Lviv, 2009. № 16. S. 1–18 [in Ukrainian]. – URL : http://old.lingua.lnu.edu.ua/Visnyk/visnyk/Visnyk_16/articles/Oleshyk.pdf (data zvernennia 21.01.2020).
11. Slovyk ukraïnskoi movy: v 11-ty t. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes] / Red. kol. I. K. Bilodid ta in. Kyiv : Nauk. dumka, 1970–1980. T. 1–11 [in Ukrainian].
12. Smerechynskiy S. Narysy z ukraïnskoi syntaksy u zviiazku z frazeolohiieiu ta stylistykoïu. Kh., 1932. [Essays on Ukrainian syntax in relation to phraseology and stylistics. H., 1932.] / Serhii Smerechynskiy; *Fotopredruk z pisliaslovom O. Horbacha*. Miunkhen: Ukraïnskyi vilnyi universytet, 1990. 263 s. [in Ukrainian].
13. Suchasna ukraïnska mova: Dovidnyk [Modern Ukrainian: Handbook] / L. Yu. Shevchenko, V. V. Rizun, Yu. V. Lysenko ; Za red. O. D. Ponomareva. Kyiv : Lybid, 1996. 320 s. [in Ukrainian].
14. Teoriya funktsionalnoy grammatiki. Personalnost. Zalogovost [Tekst] [Functional grammar theory. Personality. Pledge [Text]] / A. V. Bondarko (otv. red.). Sankt-Peterburg, 1991. S. 251–273 [in Russia].
15. Ukraïnska mova. Entsyplopediia [Ukrainian language. Encyclopedia] / Za red.: V. M. Rusanivskiy, O. O. Taranenko (spivholova), M. P. Ziabliuk ta in. – 2-he vyd., vyp. i dop. Kyiv : Ukr. entsykl., 2004. 824 s. [in Ukrainian].
16. Shevelov (Sherekh) Yu. Narys suchasnoi ukraïnskoi literaturnoi movy [Essay on Contemporary Ukrainian Literary Language] / Yu. Sherekh. Miunkhen, 1951. 404 s. [in Ukrainian].
17. Yanko-Trinit'skaya N. Vozvratnye glagolyi v sovremennom russkom yazyike [Return verbs in modern Russian] / N. Yanko-Trinit'skaya. Moskva, 1962. 247 s. [in Russia].
18. <https://uk.wikipedia.org/wiki> (data zvernennia 21.01.2020).

Boiko H. I. Studying reflexive verbs by foreign students at classes in Ukrainian as a foreign technical universities

The article analyzes different methods for studying and mastering reflexive verbs of the Ukrainian language and using material in the Ukrainian language as a foreign language for foreign students for 3-4 courses of the National University «Lviv Polytechnic». The main meanings and varieties of verbs are distinguished. The patterns of functioning of the reflexive verbal formant of different type are revealed. It is shown that the same word form can convey different meanings. The polyfunctional character of the reflexive element as an important element of the semantic-grammatical structure of verbs is noted. The view is

that semantics and syntax are the main objects of linguistic theories, unlike the vocabulary and morphology on which linguists of previous generations have focused. Functional-semantic approach also extends to the problems of verbs, which is manifested in its representation at lexical, morphological, word-forming and syntactic levels. The multiplicity of relations between their categorical elements is focused on a particular group of verbs. It has been investigated that the semantic-grammatical structure and functioning of reflexive verbs in a language enables one to more fully describe the semantic-grammatical parameters of these units and to clarify the multifaceted nature of the reflexive formant. The article deals with the basic principles of the origin of the affix -ся, its arrangement in words and spelling in accordance with the norms of the Ukrainian language. Described features the use of verbs in -ся, which distinguishes the Ukrainian language from the neighboring (Russian and Polish). Also, the total number of reflexive verbs in the language and their percentage as a whole are given.

Different types of exercises are offered for working in a practical training on MMA in four types of speech activity (reading, writing, speaking and listening) for foreign students of different level of preparation and different specialties. There are a number of manuals that will help to overcome the significant difficulties of teaching UMI and understanding of Ukrainian popular science texts in the specialty of foreign students.

Key words: Ukrainian as a foreign language, subject, reflexive verbs, affix -ся, semantic-grammatical structure.

УДК 371.4:844

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.18>

Бондар Т. В.

ВИДАВНИЧА ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ» В УКРАЇНІ ЯК ДЖЕРЕЛО ОСВІТНЬОЇ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ПРОСВІТИ (СЕРЕДИНА – ХХ ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Досліджується видавнича діяльність науково-просвітницького Товариства «Знання» в Україні з середини ХХ – початку ХХІ ст. Спираючись на архівні дані ЦДАВО України [3; 4; 5; 6] та архівні матеріали Товариства «Знання» України [7; 8; 9; 10; 11; 12], відзначено два основних періоди видавничої діяльності: діяльність часів радянської доби (1947–1989 рр.) та видавнича діяльність у період демократичної незалежної України (1990–2018 рр.). Охоплено основні періодичні видання газет і журналів, які публікували матеріали у співпраці з Товариством «Знання» в Україні впродовж кожного періоду. Визначено їх основну тематику відповідно періодам. Так, розкрито видавничу діяльність часів радянської доби 1947–1989 рр., яка зосереджувалася у газетах «Радянська Україна», «Радянська освіта», «Правда України», «Київська правда» та журналах «Пропагандист і агітатор», «Партробітники України», «Україна і Дніпро», «Наука і життя», «Наука і культура», «Трибуна лектора», у яких висвітлювалися теми ідеологічної пропаганди Комуністичної партії УРСР поряд з науковими, культурними, освітніми темами.

Відзначено, що впродовж періоду демократичної незалежної України 1990–2018 років видавнича діяльність Товариства «Знання» України зосереджувалася у журналах «Наука і суспільство» та «Трибуна», які вдалося зберегти після ідеологічного відділення Товариства від Комуністичної партії УРСР (1990 р.) та журналу «Наше небо». Характерними темами періодичних видань цього періоду були національний, демократичний розвиток незалежної України, а також науково-просвітницькі теми науки, освіти, культури.

Видавнича діяльність науково-просвітницького Товариства «Знання» в Україні з середини ХХ – початку ХХІ ст. мала безпосередній вплив на складання суспільно-політичної, культурної, наукової, освітньої думки та була одним з показників направленості роботи зазначеного товариства.

Ключові слова: періодичне видання, Товариство «Знання», газети, журнали, освіта, наука, «Радянська Україна», «Наука і суспільство», «Трибуна», «Наше небо».

Вивчення й аналіз історико-педагогічної та сучасної літератури засвідчує, що діяльність громадського науково-просвітницького Товариства «Знання» в Україні досліджували М. Коропатник, І. Хохліна – діяльність Товариства «Знання» в Україні у 1970–1980 рр. Н. Житкова, Л. Круглова, І. Козинець – діяльність рівневих організацій Товариства «Знання» в Україні у другій половині ХХ ст. Проте, видавнича діяльність науково-просвітницького Товариства «Знання» в Україні з середини ХХ – початку ХХІ ст. не стала предметом окремого наукового дослідження. Основу нашого наукового дослідження склали архівні документи ЦДАВО України [3; 4; 5; 6] та архівні матеріали Товариства «Знання» України [7–10; 12; 13], аналіз матеріалу дав змогу систематизувати та розширити уявлення про діяльність Товариства, зокрема, через роботу періодичних видань.

Метою статті є аналіз архівних документів та змісту періодичних видань, які підпорядковувалися Товариству «Знання» в Україні з середини ХХ – початку ХХІ століття, щоб з'ясувати як на їх сторінках висвітлювалися питання освітньої та суспільно-політичної просвіти у зазначені часові проміжки.

Періодичні видання українських науково-просвітницьких товариств мають важливе значення для дослідження національно-культурної та історичної спадщини України. Важливе значення тут посідає видавнича діяльність Товариства «Знання» в Україні, як одного з найбільших науково-просвітницьких товариств середини ХХ – початку ХХІ століття.

Свою діяльність Товариство «Знання» в Україні починає у 1947 році, як громадське товариство для поширення наукових і політичних знань серед населення, створене Радою Міністрів УРСР (постанова № 797 від 4 червня 1947 р.) [3, 1].

Відмітимо, що видавнича діяльність Товариства «Знання» в Україні умовно поділяється на два періоди: видавнича діяльність часів радянської доби (1947–1989 рр.) та видавнича діяльність у період демократичної незалежної України (1990–2018 рр.).

Впродовж 1947–1989 рр. просвітницька діяльність Товариства була спрямована на поширення наукових та політичних знань під впливом Комуністичної партії УРСР (1947–1989 рр.). Серед провідних напрямків роботи Товариства у цей період була лекційна та видавнича діяльність. У постанові № 797 пункту 5 Ради Міністрів УРСР вказувалось, що друкування лекцій і стенограм засідань президії Товариства покладатись на видавництво «Радянська Україна». Тут же зазначалося, що 75 % прибутку від видання має надходити у фонд Товариства [4, арк. 1-2]. Починаючи з дати заснування Товариства видавництво «Радянська Україна» мало забезпечувати друк двох лекцій щомісячно та стенограми лекцій, які направлялися у відкритий продаж книжкових магазинів «Укркнигокультторга» [4, арк. 14].

Слід зазначити, що у період 1947–1989 років президія правління Товариства постановами (№ 747 від 4 червня 1947, № 3456 від 07.09.1953 р.) перед редакціями газет «Радянська Україна», «Радянська освіта», «Правда України», «Київська правда», журнали «Пропагандист і агітатор», «Партробітники України», «Україна і Дніпро», «Наука і життя», «Наука і культура», «Трибуна лектора» ставила завдання друку матеріалу, що торкалися питань розповсюдження ідеологічної пропаганди, соціально-економічного, культурного, освітнього розвитку тогочасного радянського суспільства [4, арк. 14; 5, арк. 98]. Тиражі цих видань розповсюджувалися по всій території України. Авторами статей були члени та лектори Товариства «Знання» в Україні.

Великого значення у діяльності Товариства «Знання» в Україні починаючи з 1950-х р. набуває журнал «Наука і життя» (заснований 1951 р.), на шпальтах якого друкувалися матеріали Товариства з природничо-наукових знань, з підтекстом який формував у читачів матеріалістичне уявлення світу та допомагав впроваджувати антирелігійну пропаганду Комуністичної партії України [6, арк.98]. Тут же підіймаються наукові питання народногосподарських тем, що стосувалися розвитку техніки, новаторству промисловості та теми розвитку сільського господарства (підняття врожайності, розвиток тваринництва тощо). Регулярно висвітлювалися матеріали про новаторів у зазначених галузях. Часто на шпальтах журналу висвітлювалися рубрики присвячені розвитку фізики, астрономії, хімії, біології, математичним наукам. У 1965 році журнал перейменовано у «Наука і суспільство». З цього часу провідними темами були: роль науки у створенні нових технологій та техніки у промисловості та на виробництві, важливість розвитку народного господарства. Висвітлювалися теми розбудови атомних електростанцій, літакобудування, залізничних локомотивів, космічних кораблів, автотранспорту тощо. Важливими темами були електрифікація населення, телефонія та радіозв'язок. Окремою рубрикою продовжували подаватися статті про розвиток народного господарства, зокрема, часто друкувалися матеріали та репортажі розвитку сільського господарства. Не минали сторінки журналу теми про стан і перспективи розвитку медицини у країні. Тотожні теми виходили у журналі «Трибуна лектора».

Важливими у журналах «Наука і суспільство» та «Трибуна лектора» були рубрики присвячені освіті, педагогічній науці та вихованню дітей. Провідними у цих рубриках були питання необхідності середньої та спеціальної освіти, особливо у 1960–1970-х рр. [17; 18], питання важливості вищої освіти та її розвитку частіше почали публікуватися з 1970-х [18]. Окремо подавалися теми для батьків про виховання дітей дошкільного та шкільного віку, про проблеми молоді та застереження від пагубного впливу шкідливих звичок, особливо актуальними ці теми були у 1970–1980-ті роки. [18; 19].

Не оминали журнали «Наука і суспільство» та «Трибуна лектора» теми присвячені антирелігійній пропаганді, особливо впродовж 1960–1970-х рр. [17, 18], що було пов'язано з антирелігійною політикою Комуністичної партії УРСР.

Впродовж 1947–1989 рр. видавнича діяльність Товариства «Знання» в Україні об'єднувала вчених, діячів культури, промисловості, виробництва, медицини, освіти, які були основними авторами статей у журналах «Наука і суспільство» та «Трибуна лектора».

Починаючи з 1990 року видавнича діяльність Товариства «Знання» в Україні, як його діяльність у цілому зазнала характерних змін, які пов'язані зі зміною політичного курсу після прийняття Декларації про державний суверенітет (від 16.07.1990) [2]. Це посприяло зміні курсу всередині Товариства. Так, після Установчого з'їзду [7] (листопад 1990 р.) всередині Товариства відбулася декомунізація, було обрано курс на діяльність Товариства «Знання» України, як самостійної громадської організації, що базується на демократичних та загальнолюдських цінностях, які передбачають сприяння розвитку та збереженню традицій України, підвищенню рівня національної свідомості українського народу, а також здійсненні культурної, просвітницької, освітньої та наукової діяльності [22; 23]. Відзначимо, що Товариству «Знання» України вдалося продовжити видавничу діяльність журналів «Наука і суспільство» та «Трибуна лектора» (з 1991 р. «Трибуна»), які залишалися провідними впродовж 1990–2018 років. Варто зазначити, що видавнича діяльність цього періоду зазнала змін у тематичному викладенні матеріалу. Так, починаючи з 1990 року на шпальтах журналів широко висвітлюються теми пов'язані з демократичними засадами держави та національним характером, які торкаються важливості української мови та традицій [20]. Серед педагогічних рубрик з'являються теми не лише, ті що стосуються новинок середньої та вищої освіти, а і статевого виховання, СНІДу та його профілактики [20].

У 2002 році Товариством «Знання» України було засновано ще один науково-популярний журнал «Наше небо» присвячений астрономічній освіті [10]. У журналі розроблено рубрику «Астроновини», у якій розкривалися теми про розвиток національної та світової спільноти про галактику, супутники, астероїди, сучасні астрономічні установки; рубрику «Планетарії» присвячену роботі та історії планетаріїв України та світу; цікавою є рубрика «Методика», у якій розкриваються теми методики, стану, проблем та перспектив навчання астрономії у школах та освітній галузі України. У рубриці «Підручники», можна віднайти сучасні навчальні посібники з астрономії, оскільки журнал має також онлайн-версію. Сучасними та необхідними загалом вважаємо рубрики «Проекти» та «Форум», де розміщувалася інформація про культурні та освітні заходи (семінари, майстер-класи, конференції тощо) у галузі астрономії для школярів та освітян. Авторами статей журналу «Наше небо» були провідні вчені України, аспіранти, студенти та школярі [13; 14; 15; 16].

Висновки. Отже, варто відзначити, що у фондах державного архіву ЦДАВО та архіву Товариства «Знання» України збереглася значна кількість документів, які допомогли встановити, що провідними виданнями науково-просвітницького Товариства «Знання» в Україні впродовж 1947–1989 років стали газети «Радянська Україна», «Радянська освіта», «Правда України», «Київська правда», журнали «Пропагандист і агітатор», «Партробітники України», «Україна і Дніпро», «Наука і життя» (з 1951 р. «Наука і суспільство»), «Наука і культура», «Трибуна лектора» провідними темами яких стали основні засади діяльності Товариства, а саме ідеологічна пропаганда та висвітлення тем розвитку народного господарства, культури, освіти.

Визначили, що Товариству «Знання» в Україні вдалося зберегти діяльність провідних видань «Наука і суспільство» та «Трибуна» впродовж 1990–2018 років та створення у 2002 році Журналу «Наше небо». Темі статей «Наука і суспільство» та «Трибуна» зазнали змін у зв'язку з декомунізацією Товариства та вибором подальшого його розвитку на демократичних засадах. Так, провідними стали теми з національним забарвленням, а також розкриттям культурних, освітніх, наукових національної та світової цивілізації. Діяльність журналу «Наше небо» відзначена, як вдалий приклад науково-популярного видання, що відповідав суспільним науковим викликам 2000-х роках.

Використана література:

1. Бондар Т. Діяльність і розвиток секцій Товариства «Знання» України (1947–1977 рр.): тези всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, квіт. 2019 р.). Харків.
2. Законодавство України: Декларація про державний суверенітет від 16.07.1990. № 55-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/55-12>
3. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України) Ф. 4618. оп. 1. Спр. 73. Арк. 35-38.
4. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України) Ф. 4618. оп. 1. Спр. 1. Арк. 1-2.
5. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України) Ф. 4618. оп. 1. Спр. 733. Арк. 28.
6. Матеріали Товариства «Знання» Української РСР. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів та упр. України) Ф. 4618. оп. 1. Спр. 130. Арк. 98.
7. Матеріали Установчого З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ. 1990 р.
8. Матеріали II З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ. 1993 р.
9. Матеріали III З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ. 1999 р.
10. Матеріали IV З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ. 2004
11. Матеріали V З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ. 2008.
12. Матеріали VI З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ. 2012.
13. Наше небо. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» України*. Київ, 2006. – URL: <http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php> (дата звернення 30.01.2020).
14. Наше небо. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» України*. Київ, 2007. – URL: <http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php> (дата звернення 30.01.2020).
15. Наше небо. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» України*. Київ, 2008. – URL: <http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php> (дата звернення 30.01.2020).
16. Наше небо. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» України*. Київ, 2009. – URL: <http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php> (дата звернення 30.01.2020).
17. Статут Товариства «Знання» України. Київ, Товариство «Знання» України. 1990.
18. Наука і суспільство. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» УРСР*. Київ. Радянська Україна, 1965 – 1969.
19. Наука і суспільство. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» УРСР*. Київ. Радянська Україна, 1972 – 1979.
20. Наука і суспільство. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» УРСР*. Київ. Радянська Україна, 1980 – 1989.
21. Наука і суспільство. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» УРСР*. Київ. Радянська Україна, 1990 – 1991.
22. Наука і суспільство. *Науково-популярний журнал товариства «Знання» УРСР*. Київ. Радянська Україна, 2009 – 2014.
23. Статут Товариства «Знання» України. Київ, Товариство «Знання» України. 2018.

References:

1. Bondar, T. (2019). Diialnist i rozvytok sektsii Tovarystva «Znannia» Ukrainy (1947–1977 rr.) [Activity and development of sections of the «Knowledge» Society of Ukraine (1947–1977)]: tezy vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, kvit. 2019 r.). Kharkiv.
2. Zakonodavstvo Ukrainy: Deklaratsiia pro derzhavnyi suverenitet vid 16.07.1990. № 55-KhII [Legislation of Ukraine: Declaration of State Sovereignty of 16.07.1990. № 55-XII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/55-12>
3. Materialy Tovarystva «Znannia» Ukrainskoi RSR. *TsDAVO Ukrainy* (Tsentr. derzh. arkhiv vyshch. orhaniv ta upr. Ukrainy) F. 4618. op. 1. Spr. 73. Ark. 35-38 [Materials of the «Knowledge» Society of the Ukrainian SSR. CSASAGU (Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine) F. 4618. descr. 1. Case 73. Sh. 35-38].

4. Materialy Tovarystva «Znannia» Ukrainskoi RSR. *TsDAVO Ukrainy* (Tsentr. derzh. arkhiv vyshch. orhaniv ta upr. Ukrainy) F. 4618. op. 1. Spr. 1. Ark. 1-2 [Materials of the «Knowledge» Society of the Ukrainian SSR. CSASAGU (Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine) F. 4618. descr. 1. Case 1. Sh.1-2].
5. Materialy Tovarystva «Znannia» Ukrainskoi RSR. *TsDAVO Ukrainy* (Tsentr. derzh. arkhiv vyshch. orhaniv ta upr. Ukrainy) F. 4618. op. 1. Spr. 733. Ark. 28 [Materials of the «Knowledge» Society of the Ukrainian SSR. CSASAGU (Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine) F. 4618. descr. 1. Case 733. Sh. 28].
6. Materialy Tovarystva «Znannia» Ukrainskoi RSR. *TsDAVO Ukrainy* (Tsentr. derzh. arkhiv vyshch. orhaniv ta upr. Ukrainy) F. 4618. op. 1. Spr. 130. Ark. 98 [Materials of the «Knowledge» Society of the Ukrainian SSR. CSASAGU (Central State Archive of Supreme Authorities and Government of Ukraine) F. 4618. descr. 1. Case 130. Sh. 98].
7. Materialy Ustanovchoho Z'izdu Tovarystva «Znannia» Ukrainy. *Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Materials of the Constituent Congress of the «Knowledge» Society of Ukraine. *Archive of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 1990.
8. Materialy II Z'izdu Tovarystva «Znannia» Ukrainy. *Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Materials of the 2nd Congress of the «Knowledge» Society of Ukraine. *Archive of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 1993.
9. Materialy III Z'izdu Tovarystva «Znannia» Ukrainy. *Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Materials of the 3rd Congress of the «Knowledge» Society of Ukraine. *Archive of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 1999.
10. Materialy IV Z'izdu Tovarystva «Znannia» Ukrainy. *Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Materials of the 4th Congress of the «Knowledge» Society of Ukraine. *Archive of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 2004.
11. Materialy V Z'izdu Tovarystva «Znannia» Ukrainy. *Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Materials of the 5th Congress of the «Knowledge» Society of Ukraine. *Archive of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 2008.
12. Materialy VI Z'izdu Tovarystva «Znannia» Ukrainy. *Arkhiv Tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Materials of the 6th Congress of the «Knowledge» Society of Ukraine. *Archive of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 2012.
13. Nashe nebo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Our sky. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 2006. – URL: [http://astrosvita.kiev.ua/nashe %20nebo/nashe %20nebo.php](http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php) (date of appeal 30.01.2020).
14. Nashe nebo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Our sky. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 2007. – URL: [http://astrosvita.kiev.ua/nashe %20nebo/nashe %20nebo.php](http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php) (date of appeal 30.01.2020).
15. Nashe nebo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Our sky. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 2008. – URL: [http://astrosvita.kiev.ua/nashe %20nebo/nashe %20nebo.php](http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php) (date of appeal 30.01.2020).
16. Nashe nebo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Our sky. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of Ukraine*]. Kyiv, 2009. – URL: [http://astrosvita.kiev.ua/nashe %20nebo/nashe %20nebo.php](http://astrosvita.kiev.ua/nashe%20nebo/nashe%20nebo.php) (date of appeal 30.01.2020).
17. Nauka i suspilstvo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» URSR* [Science and Society. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of the UkrSSR*]. Kyiv. Radianska Ukraina, 1965 – 1969.
18. Nauka i suspilstvo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» URSR* [Science and Society. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of the UkrSSR*]. Kyiv. Radianska Ukraina, 1972 – 1979.
19. Nauka i suspilstvo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» URSR* [Science and Society. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of the UkrSSR*]. Kyiv. Radianska Ukraina, 1980 – 1989.
20. Nauka i suspilstvo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» URSR* [Science and Society. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of the UkrSSR*]. Kyiv. Radianska Ukraina, 1990 – 1991.
21. Nauka i suspilstvo. *Naukovo-populiarnyi zhurnal tovarystva «Znannia» URSR* [Science and Society. *The popular science magazine of the «Knowledge» Society of the UkrSSR*]. Kyiv. Radianska Ukraina, 2009 – 2014.
22. [Statute of the «Knowledge» Society of Ukraine]. Kyiv, Tovarystvo «Znannia» Ukrainy. 1990.
23. [Statute of the «Knowledge» Society of Ukraine]. Kyiv, Tovarystvo «Znannia» Ukrainy. 2018.

Bondar T. V. Periodical publications of the scientific Scientific and Educational Society «Knowledge» in Ukraine as the source of pedagogical and social and political education

The article deals with the publishing activity of the «Knowledge» Society in Ukraine since the middle of the XX – beginning of the XXI centuries. Based on the archive data of the State Historical Museum of Ukraine [1, 3, 4, 5] and the archive materials of the «Knowledge» Society of Ukraine [9, 10, 11, 12, 13, 14], two major periods of publishing were noted: the activity of the Soviet era (1947–1989) and publishing in the period of democratic independent Ukraine (1990–2018).

The main periodicals of newspapers and magazines, which published materials in cooperation with the «Knowledge» Society in Ukraine during each period, were covered. Their main topics are defined according to periods. Thus, the publishing activity of the Soviet era of 1947–1989 was discovered, which was concentrated in the newspapers «Soviet Ukraine», «Soviet Education», «Pravda Ukrainy», «Kiev Pravda» and the magazines «Propagandist and Agitator», «Partners of Ukraine», «Ukraine and Dnipro», «Science and Life», «Science and Culture», «Tribune of the Lecturer», which covered the topics of ideological propaganda of the Communist Party of the UkrSSR along with scientific, cultural and educational topics.

It was noted that during the period of democratic independent Ukraine 1990–2018, the publishing activities of the «Knowledge» Society of Ukraine were concentrated in the magazines Science and Society and Tribune, which were preserved after the ideological separation of the Society from the Communist Party of the UkrSSR (1990) and «Our Sky» magazine.

Characteristic topics of periodicals of this period were national, democratic development of independent Ukraine, as well as scientific and educational topics of science, education, and culture.

Publishing activity of the Scientific and Educational Society «Knowledge» in Ukraine from the middle of XX – beginning of XXI century. had a direct influence on the formation of socio-political, cultural, scientific, educational thought and was one of the indicators of the direction of work of the said society.

Key words: *periodical, «Knowledge» Society, newspapers, magazines, education, science, Soviet Ukraine, «Science and Society», «Tribune», «Our Sky».*

КОНЦЕПЦІЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ БОЙОВИХ ДІЙ НА БАЗІ ХМЕЛЬНИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Військові дії на Сході України призвели до глибокої соціально-економічної кризи у державі, погіршили й так нелегке становище соціально незахищених верств населення, спровокували появу окремої категорії осіб, що потрапили у складні життєві обставини – військовослужбовці-учасники бойових дій.

Бойові дії ускладнені емоційними та фізичними стресовими факторами, що нерідко призводить до дезадаптації військовослужбовців. Фізичні та психологічні резерви комбатантів мінімізуються, призводячи до розладів, стресів та посттравматичних стресових розладів (ПТСР).

Значна кількість військовослужбовців, які приймали участь в бойових діях, потребує великої уваги та організації комплексної реабілітації, що передбачає поєднання наступних складових: соціальної (відновлення здоров'я людини, її соціального статусу, втраченого через проблеми, що призвели до важкої ситуації), психологічної (відновлення втрачених здібностей особистості до взаємодії з оточуючим середовищем), юридичної (відновлення / отримання юридичних прав учасника бойових дій), медичної / фізичної (запобігання інвалідності за рахунок відновлення порушених функцій та працездатності) та педагогічної (відновлення духовного стану, цілісності особистості). Разом з визволителями допомоги потребують їх сім'ї, що представляють окрему соціальну групу, стан якої обумовлюється соціально-побутовими умовами її перебування (умови військової служби, стосунки у родині) та індивідуально-психологічними особливостями (нестабільний психоемоційний стан, хронічний стан дистресу, алко-, наркозалежності) її членів – учасників бойових дій.

Чималий масив учасників антитерористичної операції створює додаткове навантаження у роботі невеликої кількості лікувальних, реабілітаційних закладів та установ соціального спрямування з подолання проблемних аспектів у житті військовослужбовців та їх ресоціалізації. Крім того, кожен задіяний заклад надає виключно профільну допомогу, а ми наполягаємо на мультидисциплінарній роботі, що даватиме змогу вирішувати комплекс медичних, соціальних, психологічних, педагогічних, юридичних проблем та оптимізує процес реабілітації комбатантів.

Наше дослідження покликане аргументувати необхідність функціонування Центру комплексної реабілітації та допомоги учасникам бойових дій. Робота подібного закладу на базі ВНЗ слугуватиме інструментом реабілітації та попередження негативних виявів у сімейному середовищі військовослужбовців, розвантажуватиме роботу закладів та установ, покликаних на допомогу комбатантам та їх родинам. Теоретико-методологічна база викладацького складу та студентів спеціальностей, дотичних до соціальної реабілітації, може бути реалізованою через посередництво практичної роботи з реабілітантами Центру.

Ключові слова: *військові дії, складні життєві обставини, військовослужбовці-учасники бойових дій, посттравматичні стресові розлади, комплексна реабілітація, центр комплексної реабілітації та допомоги учасникам бойових дій.*

За інформацією управління праці та соціального захисту м. Хмельницький, станом на 1 червня 2019 року на обліку управління перебувало 3571 особа, що являлись учасниками антитерористичної операції, Революції Гідності, бійцями-добровольцями та членами їх сімей, з них 3383 особи – учасники АТО, 89 осіб – інваліди війни, 93 – члени сімей загиблих (померлих). Попри те, що міською владою та її структурними підрозділами здійснюється потужний соціальний супровід наших захисників та членів їх родин (відшкодовано пільг за послуги (у розмірі 50 %) 81 члену сімей загиблих учасників АТО на суму 150,2 тис. грн.; відшкодовано пільг за житлову послугу 1000 учасників АТО на суму 398,1 тис. грн.; надано одноразову грошову допомогу 523 особам на загальну суму 756 тис. грн.; на обліку санаторно-курортного лікування перебуває 91 учасник бойових дій тощо), існує чимало прогалин, що стають на заваді ресоціалізації учасників бойових дій [5]. У якості проблемних вирізняються медичні, психологічні та юридичні аспекти.

Нерідко учасники АТО та члени їх сімей потрапляють у складні життєві ситуації через відсутність вищезазначених складових повноцінного життя людини. Тому актуальність створення центру соціально-психологічної допомоги та реабілітації полягає в оптимізації лікувального процесу, превенції потрапляння військовослужбовців та членів їх сімей у складні життєві обставини та практичній підготовці майбутніх фахівців реабілітаційної сфери.

Аналіз соціальних проблем інвалідизації та соціальної реабілітації здійснювався на основі соціоцентристських теорій розвитку особистості К. Маркса, Е. Дюркгейма, Г. Спенсера, Т. Парсонса та антропоцентристського підходу Г. Тарда, Е. Еріксона, Л. Виготського, Г. Андреевої тощо.

Організація реабілітаційної діяльності досліджувалась низкою вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, Н. Алаликіна вивчала ефективність психолого-акмеологічної реабілітації військовослужбовців.

В. Березовець здійснював аналіз соціально-психологічної реабілітації ветеранів бойових дій. В. Горлинським досліджувалась система соціально-моральної регуляції у ЗСУ, А. Денисов зосереджував увагу на соціальній реабілітації російських військовослужбовців – учасників бойових дій. Соціально-психологічні аспекти реабілітації проаналізовано у наукових працях В. Лескова, В. Попова та Є. Потапчука [1; 8].

Мета статті – полягає у висвітленні структури та функцій Центру, що здійснюватиме реабілітаційні та супровідні (допоміжні) заходи для осіб – учасників бойових дій та членів їх сімей через посередництво комплексного підходу як напряму соціальної політики, пов'язаного з відновленням духовного, культурного, економічного, психологічного, професійного, фізичного потенціалу для подальшої реінтеграції військовослужбовців та членів їх сімей у соціум.

Поняття «реабілітація» було введено у науковий обіг у кінці XIX століття і стосувалось виключно медичної галузі. Реабілітація ототожнювалась із відновленням інвалідів, поверненням можливостей працювати, обслуговувати себе самостійно.

Найважливіші положення щодо реабілітації були розроблені у США Міжнародним товариством з догляду за дітьми-інвалідами у 1922 році. У 1958 році на засіданні Комітету експертів ВООЗ з медичної реабілітації було зроблено наголос на тому, що реабілітація є необхідним інструментом у процесі відновлення постраждалої особи, при цьому необхідне зменшення негативних фізичних, психічних та соціальних наслідків хвороби. Вказано також на доцільність розвитку реабілітаційних служб [6; 7; 8].

Сьогодення України демонструє значну кількість зусиль, направлених на організацію відновного лікування для різних верств населення та учасників бойових дій, зокрема. Чимало нормативно-правових документів покликано на допомогу створення подібних закладів з метою забезпечення учасників АТО та членів їх сімей повним спектром соціально-психологічних та медичних послуг для повноцінної соціалізації осіб, серед них: Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо соціального захисту учасників антитерористичної операції», Розпорядження Кабміну «Про затвердження плану заходів щодо медичної, психологічної, професійної реабілітації та соціальної адаптації учасників АТО», нарешті, «Програма соціальної підтримки учасників АТО, учасників Революції Гідності, членів їх сімей на 2018-2020 рр.», спрямована на виконання перших двох законів (Рішення 20-ї сесії Хмельницької міської ради від 31.01.2018 року № 82) [1; 3; 4; 6; 9].

Зазначені законодавчі акти формують правовий фундамент для створення та регламентації роботи центру із надання соціальних, психологічних, медичних, фізичних, педагогічних та правових послуг з метою реабілітації та супроводу учасників АТО, членів їх сімей, які потрапили у складні життєві обставини.

Отже, основним покликанням даного закладу є здійснення реабілітації через реалізацію таких її складових як:

- психологічна, яка має на меті подолання девіацій особистості, відновлення втрачених здібностей людини;
- педагогічна, яка сприяє відновленню духовно-морального розвитку, гармонійності та цілісності особистості;
- соціальна – зосереджена на відновленні втрачених функцій і зв'язків із середовищем життєзабезпечення;
- медична, головним вектором якої є запобігання інвалідності за рахунок відновлення порушених функцій організму та працездатності;
- юридична – полягає у юридичному супроводі при вирішенні спірних питань (щодо майна, соціального статусу тощо), які можуть призвести до потрапляння у складні життєві обставини особи – учасника бойових дій або членів його сім'ї.

Психологічна складова реабілітаційного процесу буде реалізовуватись через проведення діагностики особистості, психокорекційну роботу, подолання наслідків посттравматичного синдрому в учасників бойових дій та надання консультацій їх близьким родичам.

Психологічній реабілітації передуватимуть тести та опитувальники, спрямовані на виявлення негативних ознак (наприклад, опитувальник для первинного скринінгу ПТСР за О. Кокуном, опитувальник респондента про стан здоров'я (РНQ-9) – шкала самооцінки депресії, шкала оцінки впливу травматичної події, авторська анкета «Стрес-фактори», тест «Самооцінка конфліктності» за В. Ратніковим, авторська анкета для військовослужбовців – учасників бойових дій щодо виявлення їхніх проблем тощо).

Види терапії, які буде використано у роботі з клієнтами:

- гештальт-терапія – ефективний засіб подолання фобій і депресивних розладів;
- клієнт-центрована терапія К. Роджерса – допомагає комбатанту відновити світлі перспективи життя;
- сімейна психотерапія – пошук альтернатив вирішення спірних сімейних питань;
- психодинамічна та когнітивна терапії – націлені на відновлення учасників бойових дій шляхом перенаправлення його негативної енергії на життєві радощі, самореалізацію;
- арт-терапія, яка слугує діагностичним та корекційним інструментом у виявленні та подоланні певних психічних та фізіологічних патологій. Арт-терапія розвиває у людини креативність, гармонізує та розвиває особу. Арт-терапевтичні методики стануть корисними для осіб з ПТСР, залежною поведінкою, психічними розладами, поведінковими порушеннями, затримкою психоемоційного розвитку.

Арт-терапія має наступні види:

- ізотерапія;
- казкотерапія;
- лялькотерапія;

- музикальна терапія;
- робота з гнучкими матеріалами (глина, пластилін);
- системна сімейна арт-терапія;
- анімаційна терапія;
- фототерапія;
- тілесно-орієнтована терапія [1;2].

Вважаємо необхідним створення арт-терапевтичного кабінету у структурі центру з метою проведення вище зазначених різновидів арт-терапії на високому якісному рівні.

Обладнання, необхідне для функціонування кабінету: відповідно оформлений інтер'єр, столи, стільці, санвузол, канцелярія (кольорові олівці, акварель, гуаш, папір та картон різного формату, глина, пластилін тощо), разові скатертини, пісочниця та відповідні іграшки, музичні прилади.

З метою забезпечення медичної складової комплексної реабілітації комбатантів та членів їх сімей, в Центрі здійснюватиметься медичний огляд та обстеження лікарем-терапевтом, проводитиметься визначення шляхів вирішення основних проблем, обсягів та строків проведення реабілітаційних заходів, складання плану соціального супроводу, індивідуального плану лікування.

З метою якісного та оперативного визначення проблем, пов'язаних з тканинами та внутрішніми органами, пропонується створити кабінет магнітно-резонансної томографії. Функціонування такого кабінету дасть можливість пришвидшити процес виявлення патологій та правильно переадресувати пацієнтів у профільні заклади з метою поглибленого вивчення проблеми та її локалізації. Необхідне обладнання: відповідний інтер'єр, комп'ютерний реограф, комп'ютерний аналізатор, спірограф, апарат для УЗД.

Фізична реабілітація, як складова медичної, передбачає відновлення здоров'я та емоційного стану пацієнта за допомогою комплексу спеціальних фізичних вправ та фізіотерапевтичних процедур. Передбачається проведення масажу та лікувальної фізкультури.

З метою забезпечення соціальної, психологічної та медичної / фізичної складових процесу реабілітації учасників бойових дій та членів їх сімей, пропонуємо створення кабінету ерготерапії, адже ерготерапія – це комплекс реабілітаційних заходів, спрямованих на виявлення проблем функціонування організму (моторних функцій) та їх відновлення для поліпшення повсякденної діяльності людини.

Ерготерапія сприяє зміцненню м'язового тону, розвитку координаційних здібностей, реакцій рівноваги, загальної та дрібної моторики, моторного планування, покращує інтеграцію сенсорної інформації, регулює рівень активності (після перенесених травм, інсультів, при психічних розладах, яким характерний розлад набутих функцій, умінь та навичок).

Перед початком реабілітації ерготерапевти проводитимуть тестування за допомогою спеціальних тестів, методик, тренажерів для виявлення різноманітних порушень з метою їх подальшого усунення. Використовуватимуться такі тести як «Виявлення способу захвату», «Оцінка мілкої моторики», «Точки, проміння», «Ламана лінія», а також наступні методики соціально-побутової адаптації інвалідів:

- методика самообслуговування;
- методика навчання продуктивної діяльності;
- методика розвитку функцій кисті з використанням тренажерів.

Необхідне оснащення кабінету, який відтворюватиме значну домашню обстановку, водночас функціонально та технічно повинен бути адаптований для людей з обмеженими фізичними можливостями.

Орієнтований перелік обладнання для кабінету ерготерапії:

- кабінети для підвісної терапії;
- мотомед;
- лікувальні столи для методу Бобат-Войта;
- сходи з похилою площиною;
- вертикальні та горизонтальні велотренажери;
- бігова доріжка;
- кухонне обладнання;
- шведська стінка;
- гімнастичне обладнання;
- вертикалізатори;
- обладнання для корекції дрібної моторики [1; 2; 4; 6;7 ; 9].

Окремо створена ігрова кімната для дітей учасників АТО, де працює аніматор, проводить розважальні заходи, проводить безкоштовні курси етичних правил взаємодії у суспільстві.

Регламентом Центру передбачається надання юридичної допомоги, оскільки існує чимало нагальних проблем у військовослужбовців-учасників бойових дій в отриманні статусу учасника бойових дій, відмови у наданні відпусток, відсутності ротацій, із отримання земельних ділянок, покращення житлово-побутових умов, передбачених діючим законодавством України. Ці та багато інших проблем являються основними причинами потрапляння учасників АТО та членів їх сімей у складні життєві обставини. Отже, швидке врегулювання зазначених труднощів, через посередництво кваліфікованої юридичної допомоги, може допомогти повноцінній соціалізації (реадаптації) комбатантів та членів їх сімей.

Висновки з проведеного дослідження. Робота Центру комплексної реабілітації та допомоги передбачає зменшення чисельності осіб, постраждалих внаслідок впливу зовнішніх стресогенних факторів (учасники бойових дій, члени їх родин), які характеризуються ПТСР, фізичними та психічними девіаціями.

Функціонування Центру дасть змогу розвантажити роботу ряду реабілітаційних закладів міста та області шляхом здійснення діагностування з подальшою переадресацією у відповідні заклади для лікування та відновлення клієнта.

Стане можливою активізація органів державної влади, бізнесу та громадянського суспільства щодо соціальної відповідальності, дієвості, через долучення до спільної роботи у відновленні учасників бойових дій. Можливими партнерами у роботі Центру можуть бути:

- Міністерство у справах ветеранів;
- Державна служба України у справах ветеранів війни та учасників антитерористичної операції;
- Хмельницька облдержадміністрація / обласна рада;
- Хмельницька міська адміністрація / міська рада;
- громадські організації та спілки (приклад, ГО Спілка інвалідів війни та ветеранів АТО, Хмельницька обласна організація української спілки ветеранів Афганістану (воїнів-інтернаціоналістів), ВО ветеранів силових структур, волонтерів та інвалідів «Новий світ»);
- об'єднання волонтерів (приклад, ГО Об'єднання волонтерів Український опір);
- фізичні та юридичні особи;
- організації та установи усіх форм власності.

Положенням Центру буде передбачено залучення фахівців різних спрямувань та профілів (створення мультидисциплінарної команди), вектором діяльності яких буде не тільки лікування патологій, а й превенція негативних зароджень. У якості фахівців мультидисциплінарної команди можуть виступати викладачі Хмельницького національного університету (кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки, кафедра психології та педагогіки, кафедра фізичної терапії, ерготерапії, кафедра права), що дасть можливість інтеграції якісних теоретичних знань у практичну роботу.

Функціонування закладу передбачає виконання ролі бази практики для студентів спеціальностей «Соціальна робота», «Практична психологія», «Здоров'я людини», «Фізична терапія, ерготерапія», «Право», що покращить їх розуміння теорії та використання отриманої інформації у практичній роботі.

Використана література:

1. Бриндіков Ю. Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій в системі соціальних служб : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis_Bryndikov.pdf
2. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: Практичний посібник. Київ : Золоті ворота, 2015. 198 с. вид. 2е: випр. та доповн.
3. Вступ до соціальної роботи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, Миговича І. І. Київ : Академвидав, 2005. 304 с. (Альма-матер).
4. Дубич К. В. Практика соціального забезпечення конкретних категорій населення. Навчальний посібник К. В. Дубич. Львів : «Магнолія 2006», 2018. 429 с.
5. Інформація про стан виконання Програми соціальної підтримки учасників АТО, учасників Революції Гідності та членів їх сімей на 2018-2020 рр. за I півріччя 2019 року [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://khm.gov.ua/sites/default/files/CityProgramms/informaciya_pro_vykonannya_programy_za_i-e_pivrichchya_2019_roku_29.pdf
6. Медицина і соціальна реабілітація: підручник / В. Б. Самойленко, Н. П. Яковенко, І. О. Петряшев та ін. – 2-е вид., переробл. і допов. Київ : ВСВ «Медицина», 2018. 464 с.
7. Медична та соціальна реабілітація : навч.-метод. посіб. / С. С. Сапункова, Л. О. Піц, А. Ф. Гутницька та ін. Київ : ВСВ «Медицина», 2018. 280 с.
8. Теорія та практика реабілітаційної роботи: навч. посібник / Романовська Л. І., Джигун Л. М., Синюк Н. В. Хмельницький : ХНУ, 2009. 222 с.
9. Сайт науково-практичного центру «Технології нейрореабілітації» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://rehabtraining.org.ua/8-articles/115-fizichna-terapiya>

References:

1. Bryndikov Yu.L. (2019). Teoriia ta praktyka rehabilitatsii viiskovosluzhbovtziv-uchasnykiv boiovykh dii v systemi sotsialnykh sluzhb [Theory and practice concerning the rehabilitation of the military service war participants within the social service system.]. Doctor's thesis. [http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis_Bryndikov.pdf]. Retrieved from http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis_Bryndikov.pdf [in Ukrainian].
2. Voznesenska O.L., Sydorkina M.Iu. (2015) Art-terapiia u podolanni psykhičnoi travmy: Praktychnyi posibnyk. Kyiv : Zoloti vorota [in Ukrainian].
3. Vstup do sotsialnoi roboty: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv / Za red. T.V. Semyhinoi, I.I. Myhovycha. Kyiv :Akademvydav [in Ukrainian].
4. Dubych K.V. (2006). Praktyka sotsialnoho zabezpechennia konkretnykh katehorii naseleennia. Navchalnyi posibnyk K.V. Dubych. Lviv : «Mahnoliia 2006» [in Ukrainian].
5. Informatsiia pro stan vykonannia Prohramy sotsialnoi pidtrymky uchasnykiv ATO, uchasnykiv Revoliutsii Hidnosti ta chleniv yikh simei na 2018-2020 rr. za I pivrichchia 2019 roku [Information on the status of implementation of the Social Support Program for ATO participants, participants of the Dignity Revolution and their families for 2018-2020 for the first half of 2019]. https://khm.gov.ua/sites/default/files/CityProgramms/informaciya_pro_vykonannya_programy_za_i-e_pivrichchya_2019_roku_29.pdf

- pdf Retrieved from https://khn.gov.ua/sites/default/files/CityProgramms/informaciya_pro_vykonannya_programy_za_i-e_pivrichchya_2019_roku_29.pdf [in Ukrainian].
6. V.B. Samoilenko, N.P. Yakovenko, I.O. Petriashev (2018). Medytsyna i sotsialna reabilitatsiia: pidruchnyk – 2-e vyd., pererobl. i dopov. Kyiv : VSV «Medytsyna» [in Ukrainian].
 7. S.S. Sapunkova, L.O. Pits, A.F. Hutnitska (2018). Medychna ta sotsialna reabilitatsiia: navch.-metod. posib. Kyiv : VSV «Medytsyna» [in Ukrainian].
 8. Romanovska L.I., Dzhyhun L.M., Syniuk N.V. (2009). Teoriia ta praktyka reabilitatsiinoi roboty: navch. posibnyk. Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
 9. Sait naukovopraktychnoho tsentru «Tekhnolohii neiroreabilitatsii» [Site of the Scientific and Practical Center «Neurorehabilitation Technologies»]. <http://rehabtraining.org.ua>. Retrieved from <http://rehabtraining.org.ua/8-articles/115-fizichna-terapiya> [in Ukrainian].

Bryndikov Yu. L. Concept of the purpose of the functioning of the complex rehabilitation center and assistance to the participants of the military actions on the basis of the Khmelnytsky National University

Military actions in the east of Ukraine have led to a deep socio-economic crisis in the country, worsened such difficult situation of socially vulnerable groups of people, provoked the emergence of a separate category of people who got into difficult life circumstances – servicemen-participants of hostilities.

The fighting is complicated by emotional and physical stressors, which often leads to the disadaptation of military personnel. Combatants' physical and psychological reserves are minimized, leading to disorders, stress and post-traumatic stress disorder (PTSD).

A considerable number of military personnel who took part in the fighting require a lot of attention and organization of complex rehabilitation, which involves a combination of the following components: social (restoration of human health, its social status lost due to problems that led to difficult situation), psychological (restoration of lost personality abilities to interact with the environment), legal (restoration / acquisition of legal rights of the combatant), medical / physical (prevention of disability at the expense of innovations of impaired functions and efficiency) and pedagogical (restoration of spiritual state, personality integrity). Together with the liberators, their families, representing a separate social group whose condition is conditioned by their social and living conditions (conditions of military service, relationships in the family) and individual and psychological characteristics (unstable psycho-emotional state, chronic state of distress, alcohol-, drug addiction) of its members – combatants.

Our research aims to argue for the need for the Center for Integrated Rehabilitation and assistance to combatants. The work of such a university-based institution will serve as a tool for rehabilitation and prevention of negative manifestations in the family environment of servicemen, unloading the work of establishments and institutions designed to assist combatants and their families. The theoretical and methodological basis of the teaching staff and students of specialties relevant to social rehabilitation can be realized through the practical work of the Center's rehabilitators.

Key words: military operations, difficult life circumstances, military personnel participating in hostilities, post-traumatic stress disorders, comprehensive rehabilitation, center of comprehensive rehabilitation and assistance to combatants.

УДК 378.22:78

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.20>

Bukhnieva O. A., Bankul L. D.

STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

The article is devoted to the analysis of the structure of the leading pedagogical concept “competence” in the music-pedagogical field of education. There are considered formulation and understanding of competence in pedagogical activity from the point of view of modern domestic and foreign researchers. It is established that the structure of musical and pedagogical competence is carried by means of such categories as: socio-pedagogical, methodical, socio-psychological, creative, autopsychological, informative; an integrated ability of the individual to successfully perform performing activities; readiness for creative musical and pedagogical activity; personal quality (characteristic); the existence of relevant competences by a future music teacher (competence); ; a combination of knowledge, skills, norms, emotionally valuable attitude and reflection in music teaching; result-activity characteristic of education; educational results and so on.

The article describes the musical and pedagogical competence of future teachers of music art as one that has its structure. It is determined by the specificity of music education, but subject to the general laws of the theory of music and creative activity. The peculiarity of musical and creative activity is that it solves pedagogical tasks by means of musical art. The structure of musical and creative competence combines pedagogical, choirmaster, musicology, music-performing, research work. The work is based on the ability to independently summarize and systematize the acquired knowledge.

Essential components of music-pedagogical competence of future music teachers are determined by general and specific knowledge, skills, experience, personal values and The indispensable components of this competence are: knowledge, skills, experience, personal values and cultural-aesthetic attitude to activities in the arts field of education.

The article emphasizes that the peculiarity of music-pedagogical activity is the synthesis of pedagogical creativity (conditioned by the constant creative search of the teacher). Also it is emphasized on the artistic and musical creativity that is conditioned by the creative nature of the musical art itself. It is determined that artistic and pedagogical creativity should be considered as the main characteristic of the professional competence of the music art teacher. Its implementation is possible

subject to the conditions of the presence of artistic and pedagogical task, reliance on basic laws and basic functions of creativity, artistic and pedagogical improvisation.

Key words: *competence, competency-based approach, musical-pedagogical activity, knowledge, ability, creativity, pedagogical education, musical art, artistic and pedagogical creativity.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The 21st century education continues to play an essential role in the social and economic development of society, especially in the process of its globalization and informatization. Competency-based approach is one of the new conceptual guidelines. It is tendency of development of the content of education in Ukraine and developed countries. In recent decades, well-known international organizations that are currently working in the field of education have been studying the problems associated with the competency-based education.

People's education and competences are becoming the most important values of a modern civilization and knowledge-based information society. These processes put the teacher's personality first, as a specialist in secondary and higher education. Their professional training and competence are important factors in the development of a modern information society. The level of teacher qualification and openness to innovations play an important role in society. It should inspire the younger generation to become such people who are ready to fulfill their potential. Those who can fulfill personal and professional tasks and become active participants in the development of world-class society.

The main task of the modern education system is to create the conditions for a quality education, to introduce a competency-based approach. This is the most important condition that works to improve the quality of education.

"Competency-based approach" is understood as the orientation of the educational process to the formation and development of key (basic, fundamental) and subject competences. In particular, it is meant to develop musical and pedagogical individual's competences. The result of such process will be the formation of a person's overall competence, which is a set of key competences, an integrated characteristic of the individual. Such a characteristic should be formed in the educative process. It must contain knowledge, skills, attitudes, experience and behavioral models of personality. Competence (from Latin. *competens* (*competentis*) – appropriate, corresponding), according to the dictionary of the foreign words, it means knowledgeability, awareness, authority [9].

The concept of competence has been introduced into the national scientific and pedagogical circulation under the influence of the European educational tradition. This tradition has been actively serving it for over a quarter of a century. But there is still no consensus among researchers about its content. Foreign scientists understand the competence as the ability of a person to apply their knowledge. Also it is understood as ability based on the experience or knowledge that a person has developed through practice or education. It is also understood as skills and abilities that a person can use in different situations and context, mastering new situations.

Compared to foreign scientists, most domestic researchers seek to broaden the content of the concept of competence. They want to include to this concept besides knowledge and skills in a particular field (as in most definitions of European scholars), various personal characteristics: values, motives, attitudes, etc.

For example, O. Pometun distinguishes the content of competence "in a special way structured sets of knowledge, skills, attitudes and attitudes acquired by the individual in the educative process. They allow it to determine, identify and solve problems, regardless of the context, that are specific to a particular field of activity" [7, p. 18]. An even broader approach to considering the meaning of the concept is demonstrated by N. Bibik. The scientist understands the competence as the set of physical and intellectual person's qualities. The qualities those are necessary for a person to independently and effectively solve different circumstances; to create better conditions for yourself in constructive interaction with other people. The expert believes that the competence represents educational outcomes that are achieved not only by means of educational content, but also by social interaction; both in interpersonal and institutional cultural contexts [1, p. 46].

The National Standard of General Education states that competence is "an acquired ability in the educational process of an individual's ability, which consists of knowledge, experience, values and attitudes that can be fully implemented in practice" [3].

Such national scientists and scientists from the near abroad investigated the point of competence: A. Antonova, L. Maslak, N. Bibik, S. Bondar, S. Vitvytska, N. Volkova, M. Golovan, O. Dubaseniuk, I. Zymnya, and I. Zyazyun, V. Kalney, O. Pometun, H. Selevko, N. Sydorhuk, Y. Tatur, A. Khutorskyi, F. Sharipov, S. Shyshov and others.

Scientists note that a competency-based approach is oriented to the formation of personal experience and value-based evaluation of a specialist. Thus, I. Zymnya writes that professional competences are characterized by a five-component structure and consist of knowledge, experience of application, values, regulation, readiness [4, p. 15]. In the works of H. Selevko the concept "competence is understood as an integral quality of a person, manifested in the general ability and readiness for activity. The activity is based on the knowledge and experience gained in the process of learning and socialization. It is oriented towards independent and successful participation in the activity" [8, p. 139]. V. Polishchuk emphasizes that the concept of competence is much broader and is not considered as a total of "knowledge – skills – experience". But it has a somewhat different meaning. It contains not only cognitive and operational-technological, but also individually-meaningful, creative and other components of personality. The modern specialist should be able to know himself and to teach future teachers to creatively introduce knowledge, to critically reflect obtained information [6, p. 12].

In the context of the future teacher's professional training, I. Ziaziun interprets competence as the ability to solve professional tasks of a particular class. It requires the availability of real knowledge, skills, experience [5, p. 14]. The same category is fundamental for understanding S. Bondar's competence: "competence is the ability of the individual to act" [2, p. 9].

Competency-based approach in music education is related to personally oriented and creative-activity approaches to studying. Inasmuch, it concerns the student's personality it can be realized and tested only in the course of performance by a particular student of a certain set of creative actions. It requires the transformation of the content of music education. It needs transformation from a model that exists, for all students, to the subjective and creative student's achievements.

The problems of professional competence of future music teachers and their structure are not sufficiently investigated.

The structure of competences in music education is as follows: key – those are supra-curricular competences, which are defined as the ability of a person to perform complex poly-subject, cultural and creative and artistic activities. It also allows to effectively solve the relevant problems; industry-wide – which are acquired by student during the music education studying; special – they are acquired by student during the study of musical art in high school classes.

The peculiarity of music-pedagogical activity of future teachers of music art is that it synthesizes pedagogical creativity (conditioned by constant creative search of the teacher connected with necessity of finding a solution for individually developing influence on the student, etc.) with artistic creativity, conditioned by the creative nature of the arts.

In this regard, the main characteristic of the professional competence of the future music teacher should be considered as artistic and pedagogical creativity. Its realization is possible under the following conditions: availability of musical artistic and pedagogical task; reliance on the basic laws and basic functions of musical creativity; musical and artistic and pedagogical improvisation.

Socio-cultural experience in applying to music-pedagogical education means professional competence and methodological equipment. The future teacher of music art must learn a certain amount of philosophical, aesthetic, social, psychological and pedagogical knowledge. The teacher must be able to apply them in his work.

The humanistic type of music-pedagogical competence of a future music teacher includes a personality-oriented aspect. This aspect is interpreted as a manifestation of the personality traits of the individual, professional activity and communication of the teacher. The personality-oriented professional-pedagogical competence of the future music art teacher structure indicators is humanistic orientation of the teacher's personality and his ability to be a teacher. This aspect includes psychological and pedagogical competence and developed pedagogical thinking. Also it includes the ability to solve emerging problems from the student's point of view; as an education in the field of music art, the ability to work with content and technology of music-creative training, giving them personal orientation; as an ability to substantiate and realize their own creative musical-pedagogical activity as a personality-oriented system (didactic, educational, methodical, performing); as a culture of professional behavior and creative self-development, the ability and willingness to self-regulate their own professional activities and processes of music-pedagogical interaction.

First of all, musical and pedagogical orientation of the future teacher's professional culture is manifested in the disclosure to the students the spiritual and moral content of life and art. It is manifested in the inner states, feelings and thoughts cultivation that correspond to universal human ideals. There is ability of a music teacher to create a spiritual atmosphere in the classroom. This ability helps students to correlate their worldview with the ideally valuable content of Ukrainian and world music art. The existence of such ability is an indicator of highly developed professionalism and competence of music education specialist.

The structure of professional and pedagogical competence of a future music teacher should include the following elements:

1) special pedagogical competence (teacher's awareness in the field of music-pedagogical science; possession of the art of transforming pedagogical science and aesthetic culture into a means of forming the musical-aesthetic culture of the student's personality);

2) methodological competence (any method of musical and pedagogical influence should become a method of creative musical and aesthetic students' activity. Such activities become a method of self-education and creative self-development of the student);

3) social and psychological competence (teacher's awareness in the field of multilevel artistic communication; the awareness of it as determinants of the process of achieving musical and pedagogical results in music arts classes);

4) creative and pedagogical competence (knowledge of the teacher of individual creative features of each student and ability to direct them in the creative direction);

5) autopsychological competence (teacher's awareness of ways of professional self-improvement (musical performance), professional qualities of personal activity and level of self-perfection of musical and pedagogical work).

The information component should serve as a fundamental basis for the future competence of a future music teacher. It includes specialist knowledge of the arts, its techniques, pedagogy and psychology. Their most important

features are: complexity and consistency. These features require the teacher's ability to synthesize the studied aspects of art science; personal coloration at the level of sensitivity, manifested in the inspiration of knowledge, own view of the world. Professional knowledge is structured at different levels: methodological (knowledge of patterns of development of the general philosophical plan, conditionality of the goals of education); theoretical (laws, principles, rules of pedagogy and psychology, musical pedagogy, basic forms of activity); methodical (the level of construction of the music-pedagogical process); technological (level of solving practical educational problems in specific conditions).

Nowadays, there are several approaches to the issue of teacher competence in music education. The traditional approach in music education is to ensure that the student has as much theoretical knowledge and practical skills as possible. However, the level of education cannot be determined solely by the volume of these knowledge and skills. A competency-based approach in music education requires students to address issues of varying complexity, based on existing theoretical knowledge and practical skills. This approach not only appreciates one's own knowledge, but the ability to use it (for example, reading a variety of music literature, singing, and playing a musical instrument). The traditional approach seeks results that show what a new student studies at school. A competency-based approach makes it clear what the student has learned during his or her studying at school. Both approaches seek to develop certain creative qualities of personality in students. They seek to form a system of aesthetic and cultural artistic values. Thus, the solution of problems in the first case acts as a way of consolidating knowledge. According to the second case – the meaning of all educational and musical competence.

The competence of the future teacher of music art is not constant. It is a dynamic component in the structure of teacher's personality. Ideally, competence is improved as a teacher becomes professional. It improves when it comes to increasing knowledge, ability, and deeper understanding of the meaning of music and pedagogical work. Unfortunately, not all teachers reach higher levels of mastery of music-pedagogical activity. With age, they acquire habits and stereotypes, and even lose their habits. In particular in the field of performance, which is one of components of the musical-pedagogical music art teacher's competence.

The category of music-pedagogical competence can be defined as the ability to apply flexibly practical experience for successful activity in a given situation. The competencies form a "profile of a music teacher", which consists of general and professional competences.

The professional competence of a music teacher is the result of creative professional activity. It is an integrated indicator of the personality and activity of the teacher. Professionally competent teachers successfully complete the tasks of education and training. They achieve the desired results in the development of students' personalities. Such teachers are aware of the prospect of their professional development. They are open to continuing vocational training. Those teachers enrich the experience of the music and teaching profession through personal creative input.

Structural indicators of the professional competency-based approach of the future music teacher are manifested in the following aspects:

- highly professional knowledge in the field of music and performing arts teachers are large and deep. They represent systemic integrity, with high efficiency. Such arts are used to make decisions not only in typical conditions, but also in non-traditional situations. Some elements of knowledge are copyrighted, they are new;

- highly professional instrumental and performing teacher's skills are characterized by a skillful combination in performing actions of reproductive and creative order. It allows to achieve high performing results; the effectiveness of the practical implementation of individual enforcement actions is enhanced by means of copyright technology.

The professional-pedagogical activity of the future teacher of music arts includes a system of music-theoretical, conductor-choral and vocal-choral, musical-performing and methodical knowledge and skills. They are the basis of the general professional competence of a specialist. And they have moral and pedagogical orientation. Their existence (in combination with general cultural, psychological and pedagogical knowledge and skills, values and creative orientations, pedagogical and musical abilities, professionally significant qualities) is the most important condition. These orientations are the prerequisite for effective musical and educational activity.

Used literature:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К. І. С.», 2004. С. 45–50.
2. Боднар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти: <http://mon.gov.ua/content> (дата звернення 29.01.2020).
4. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 14–19.
5. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.
6. Поліщук В. П. Психологічний аналіз управлінської діяльності директора навчально-виховного закладу. *Шлях освіти*. 2012. № 7. С. 12.
7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К. І. С.», 2004. С. 15–24.

8. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
9. Словник іншомовних слів / уклад. Морозов С., Шкарапута Л. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

References:

1. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyy pidkhd: refleksyvnyy analiz zastosuvannya [Competency Approach: Reflexive analysis of application]. *Kompetentnisnyy pidkhd u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukraiński perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky* / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : «K.I.S.». S. 45–50. [in Ukrainian].
2. Bodnar, S. (2003). Kompetentnist osobystosti intehrovanyu komponent navchalnykh dosiahnen uchniv [Personality competence is an integrated component of student learning achievement]. *Biolohiia i khimiia v shkoli* [Biology and chemistry at school]. No 2. S. 8–9. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyy standart pochatkovoї zahalnoї osvity [State standard of elementary general education]. (h.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/content> [in Ukrainian].
4. Zimnyaya, I. A. (2008). Integrativniy podhod k otsenke edinoi sotsialno-professionalnoy kompetentnosti vyipusnikov vuzov [An integrative approach to assessing the unified social and professional competence of university graduates]. *Vyisshie obrazovanie segodnya* [Higher education today]. # 5. S. 14–19.
5. Ziaziun, I. (2005). Filosofiiia pedahohichnoi yakosti v systemi nepererвної osvity [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka* [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University]. № 25. S. 13–18.
6. Polishchuk, V.P. (2012). Psykholohichniy analiz upravlinskoi diialnosti dyrektora navchalno-vykhovnoho zakladu [Psychological analysis of the managerial activity of the director of the educational institution.]. *Shliakh osvity* [The path of education]. № 7. S. 12.
7. Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh kraїн [Theory and practice of consistent implementation of a competent approach in the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyy pidkhd u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukraiński perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky* / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : «K.I.S.», S. 15–24.
8. Selevko, G. (2004). Kompetentnosti i ih klassifikatsiya [Competencies and their classification]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. # 4. S. 138–143.
9. Morozov, S. Shkaraputa, L. (2000). *Slovyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv : Naukova dumka, 680 s. [in Ukrainian].

Бухнієва О. А., Банкул Л. Д. Структура професійної компетенції майбутніх вчителів музичного мистецтва

Зроблено аналіз структури педагогічного поняття «компетентність» у музично-педагогічній галузі освіти. Розглянуто формулювання та розуміння компетентності у педагогічній діяльності з позиції сучасних вітчизняних та закордонних дослідників. Встановлено, що структура музично-педагогічної компетентності здійснюється за допомогою таких категорій, як: соціально-педагогічна, методична, соціально-психологічна, творча, аутопсихологічна, інформативна; інтегрована здатність особистості успішно здійснювати виконавську діяльність; готовність до творчої музично-педагогічної діяльності; особистісна якість (властивість); володіння майбутнім вчителем музичного мистецтва відповідною діяльністю (компетенцією); поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії у викладання музичного мистецтва; результативно-діяльнісна характеристика освіти; освітні результати тощо.

Схарактеризовано музично-педагогічну компетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва як таку, що має свою структуру і визначається специфікою музичної освіти, але підпорядковану загальним закономірностям теорії музично-творчої діяльності. Специфіка музично-творчої діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Структура музично-творчої компетентності поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, засновану на вмінні самостійно узагальнювати і систематизувати отримані знання.

Неодмінними компонентами музично-педагогічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва визначаються загальні і специфічні знання, уміння, навички, досвід, особистісні цінності й культуро-естетичне ставлення до діяльності в мистецькій освітній галузі.

У статті підкреслено, що особливістю музично-педагогічної діяльності є синтез педагогічної творчості (обумовленою постійним творчим пошуком вчителя) і художньо-музичної творчості (обумовленою творчою природою самого музичного мистецтва). Визначено, що основною характеристикою професійної компетенції вчителя музичного мистецтва слід вважати художньо-педагогічну творчість. Її реалізація можлива при дотриманні умов наявності художньо-педагогічного завдання, опори на базові закони і основні функції творчості, художньо-педагогічної імпровізації.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, музично-педагогічна діяльність, знання, уміння, творчість, педагогічна освіта, музичне мистецтво, художньо-педагогічна творчість.

УДК 378 (477) (09)

DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.21

Войналович Л. П.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ СУЧАСНОГО ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Зроблено пошук ефективних шляхів задоволення культурно-освітніх потреб національних меншин у галузі професійної педагогічної освіти в умовах сучасного поліетнічного середовища. У цьому зв'язку наголошено, що особливо гостро питання збереження й використання мови як засобу національної самоідентифікації постає перед національними меншинами, що проживають в умовах багатонаціонального суспільного середовища України. З огляду на це особливого значення набуває історичний досвід та осмислення процесів, пов'язаних з національно-культурним будівництвом 20–30-х років ХХ століття. Саме в цей період були створені оптимальні умови для задоволення національних культурно-освітніх потреб різних національних меншин, у тому числі в галузі професійної педагогічної освіти.

У дослідженні особливу увагу приділено розгляду питання використання досвіду змістових і процесуальних засад підготовки педагогічних кадрів для шкіл національних меншин. Представлено аналіз набутого досвіду підготовки вчителів для кадрового забезпечення шкіл національних меншин в Україні в 20–30-х роках ХХ століття. Проаналізовано досвід змістових засад підготовки вчителів для шкіл національних меншин в 20–30-х роках ХХ століття з змістовими характеристиками підготовки вчителів для шкіл національних меншин на сучасному етапі розвитку поліетнічного суспільства. Доведено, що звернення до досвіду підготовки національних педкадрів в Україні в 20–30-х роках ХХ століття і актуалізація його у сучасних умовах має суттєве значення для осмислення і пошуку шляхів ефективного розвитку сучасного поліетнічного освітнього середовища та підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для шкіл національних меншин.

Ключові слова: зміст підготовки, школи національних меншин, поліетнічне середовище, сучасна система освіти, практична професійно-педагогічна підготовка.

Оцінюючи провідні ознаки нашого часу, котрі здійснюють суттєвий вплив на всі аспекти розвитку сучасної цивілізації, можна зауважити, що поряд зі стрімким розвитком процесів економічної, політичної та культурної глобалізації важливою є проблема збереження його етнічного і мовного розмаїття. Враховуючи національний склад населення України, де за даними Всеукраїнського перепису населення (2001) проживають представники понад 130 національностей і народностей, а мовна карта нараховує близько 79 мов, важливе місце у формуванні сучасної етнополітики займають проблеми забезпечення культурно-освітніх, мовних та інших запитів різних етнічних та національних груп [7]. Особливо гостро питання збереження й використання мови як засобу національної самоідентифікації постає перед національними меншинами, що проживають в умовах багатонаціонального суспільного середовища. З огляду на це особливого значення набуває історичний досвід та осмислення процесів, пов'язаних з національно-культурним будівництвом 20–30-х років ХХ століття. Саме в цей період були створені оптимальні умови для задоволення національних культурно-освітніх потреб різних національних меншин, у тому числі в галузі професійної педагогічної освіти.

Окремі аспекти динаміки процесу історичного розвитку етнонаціональної освіти в окремих регіонах України були предметом дослідження в наукових розвідках різних українських дослідників, а саме: С. А. Вишневського, О. С. Гончарової, О. І. Жуковського, І. П. Задерейчук, Т. М. Кондратюк, Л. Л. Місінкевич, О. О. Обидьонової, Н. В. Рудницької, Н. А. Сейко та ін. Висвітленням питань задоволення освітніх потреб різних національних меншин на загальноосвітньому і професійному рівнях присвячені праці таких науковців як І. А. Балуби, Е. Ш. Бекірової, Н. Л. Кротік, Н. І. Мельник, Л. Д. Наседкіної, В. М. Орлик, С. І. Очеретянка та ін. В цих дослідженнях на багатому документальному матеріалі висвітлено соціально-економічні і політичні умови розвитку освітньої політики, приділено достатньо уваги становленню та розвитку початкових і середніх загальноосвітніх закладів, дослідженню діяльності республіканських і місцевих органів політичного керівництва та державного управління щодо національних меншин. Однак змістова й процесуальна сторони професійно-педагогічної підготовки вчителів для шкіл національних меншин все ще розкриті недостатньо.

Враховуючи відсутність системного дослідження змістового і процесуального аспекту професійно-педагогічної підготовки вчителів для шкіл національних меншин, а також відсутність наукових розвідок з проблеми актуалізації змістових засад підготовки вчителів для шкіл національних меншин в умовах міжкультурної інтеграції зумовили актуальність дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати досвід змістових і процесуальних засад підготовки вчителів для шкіл національних меншин в 20–30-х роках ХХ століття з змістовими характеристиками підготовки вчителів для шкіл національних меншин на сучасному етапі розвитку поліетнічного суспільства.

З метою практичного забезпечення прав на навчання мовою національних меншин, які проживають на теренах нашої країни, функціонує розгалужена мережа загальноосвітніх навчальних закладів (або класів) із навчанням мовами національних меншин: російською, угорською, румунською, польською, молдовською, кримськотатарською. Так, у 2007/2008 навчальному році функціонувало 16974 (3756033 учня)

загальноосвітніх шкіл з навчанням на українській мові, на російській – 1253 (442038 учнів), на румунській – 92 (20058 учнів), на угорській – 70 (12834 учня), на кримськотатарській – 15 (3115 учнів), на молдовській – 7 (2409 учнів), на польській – 5 (1236 учнів) [2]. Також слід відзначити, що російську мову як предмет вивчає 1485931 учень, українську – 1285477 учнів, кримськотатарську – 26593, болгарську – 10822, польську – 5533, молдовську – 1335, єврейську – 1970, угорську – 1454, гагаузьку – 897, латинську – 647, грецьку – 217, румунську – 174. Крім цих мов факультативно вивчається японська, китайська, корейська, італійська, турецька, французька, чеська, французька, арабська, татарська, ромська, вірменська мови [3, с. 18]. Успішне функціонування зазначеної мережі загальноосвітніх шкіл потребує підготовки кваліфікованих професійно-педагогічних кадрів, які б володіли мовами цих національних меншин. З огляду на це у контексті нашого дослідження нам уявляється доцільним проаналізувати навчальний план Житомирського державного університету імені І. Франка на 2008/2009 н. р. (навчальний план підготовки вчителя української мови і літератури, англійської або німецької або польської мови та зарубіжної літератури) та навчальний план підготовки вчителів для шкіл національних меншин Київського польського інституту соціального виховання (ІСВ) на 1932/1933 н. р. (не беручи до уваги дисципліни політпросвітницького характеру) задля аналізу досвіду змістових засад підготовки вчителів для шкіл національних меншин. Проаналізуємо навчальний план підготовки вчителів-філологів для польських освітніх закладів Житомирського державного університету на 2008/2009 н. р. [1, с. 242–246]. З навчального плану видно, що термін навчання 2008/2009 н. р. складав п'ять років. Підготовка майбутнього фахівця поділялася на три основні цикли: гуманітарна та соціально-економічна підготовка, природничо-наукова підготовка, професійна та практична підготовка. Перші два цикли дисциплін мають на меті розширення світогляду студентів щодо питань соціально-економічного та історико-політичного розвитку і складають 18 % від загальної кількості годин. Дисципліни цих двох циклів за своїм складом на сучасному етапі підготовки майже аналогічні дисциплінам навчального плану Київського польського ІСВ на 1932/1933 н. р. (не беручи до уваги дисципліни політпросвітницького характеру) [1, с. 228]. Порівняння педагогічного циклу обох навчальних планів дає підстави говорити про більш різноманітний та насичений перелік предметів цього циклу на сучасному етапі підготовки національних педкадрів. Особливістю цього циклу дисциплін на сучасному етапі є наявність варіативної частини дисциплін за вибором університету у складі циклу професійно-педагогічної підготовки, які вивчаються студентами протягом усього терміну навчання (що було відсутнє в аналогічному циклі дисциплін Київського ІСВ), а також наявність дисциплін за вибором студента, таких як лінгвістичний аналіз художнього тексту, літературне краєзнавство, порівняльна типологія іноземної (польської) та української мов. До обов'язкових предметів науково-предметного компоненту, спрямованих головним чином на формування загальних теоретичних засад мовознавчої і літературознавчої підготовки, на сучасному етапі відносяться: вступ до мовознавства, вступ до літературознавства, історія зарубіжної літератури, антична література та література Середніх віків і Відродження та ін. Спеціалізована фахова підготовка представлена наступними спеціальними навчальними курсами: література країн, мова яких вивчається, методика навчання іноземної мови (польської), спецкурс з методики навчання іноземної мови (польської), практичний курс іноземної мови (польської), теоретичний курс іноземної мови (польської), методика навчання зарубіжної літератури. Особливістю навчального плану підготовки вчителів для шкіл національних меншин на сучасному етапі є також введення такого відсутнього в досліджуваній період предмета, як лінгвокраїнознавство (на II і III курсах) та виділення годин на факультативні дисципліни, а саме – факультатив з чеської мови (на II курсі). Щодо предметів педагогічного циклу, то порівняння обох планів засвідчує що на сучасному етапі підготовки національних педкадрів педагогічна підготовка є більш насиченою, зокрема, завдяки включенню до їх складу практикуму з виховної роботи та етнопедагогіки. Можна підкреслити також такі відмінності, як, наприклад, більш глибокий мовознавчий та порівняльно-історичний екскурси у витоки національної мови у планах 30-х років і більш прагматичний характер мовної підготовки сьогодні.

Аналізуючи зміст підготовки учителів для шкіл національних меншин на сучасному етапі, ми вважаємо, що професійна підготовка майбутніх національних учителів все ще залишається недостатньо національно зорієнтованою. Попри наявність у навчальних планах ряду дисциплін національного характеру (історія національної мови, лінгво-/країнознавство, література країн, мова яких вивчається), на наш погляд, у зміст підготовки національних педкадрів варто внести доповнення, пов'язані з ґрунтовнішим опануванням і вдосконаленням володіння культурологічним аспектом цієї підготовки. Не менш важливим питанням в умовах розвитку сучасного поліетнічного суспільства є також питання вивчення майбутніми педагогами шкіл національних меншин ряду спеціальних дисциплін національно-культурологічного характеру, таких як національної культури, побуту, традицій, фольклору, історії, географії історичної батьківщини тощо.

Важливим компонентом практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів до роботи в національних школах є також педагогічна практика. Враховуючи досвід організації і проведення педпрактики 20–30-х років ХХ століття, з метою наближення теоретичного навчання до практичної підготовки майбутніх учителів національних шкіл, ознайомлення зі специфікою роботи цих закладів, а також сприяння їх професійному становленню, студентам національних професійно-педагогічних навчальних закладів педпрактику варто було б проходити у школах (класах) для національних меншин. Причому, з нашого погляду, проходження педпрактики студентами потрібно розпочинати не з другого (як це робиться зараз), а з першого року

навчання, щоб педпрактика пронизувала увесь процес навчання у вищій педагогічній школі – від першого до останнього курсу. Значним досягненням вищої професійно-педагогічної школи для національних меншин 20-х років було також створення та функціонування досвідно-показових шкіл, що функціонували при національних професійно-педагогічних навчальних закладах. На наш погляд, цілком виправданою і слушною є ідея відновлення статусу таких «зразкових» національних шкіл-комплексів, які б не тільки демонстрували досконалі зразки навчально-виховної роботи і слугували базою для проходження студентами педпрактики, сприяючи фаховому зростанню майбутніх національних педкадрів, а й були б своєрідними майданчиками для науково-дослідної та методичної роботи відповідних національних кафедр. Також наступним актуальним компонентом практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів до роботи в національних школах є також педагогічна практика. Враховуючи досвід організації і проведення педпрактики 20–30-х років ХХ століття, з метою наближення теоретичного навчання до практичної підготовки майбутніх учителів національних шкіл, ознайомлення зі специфікою роботи цих закладів, а також сприяння їх професійному становленню, студентам національних професійно-педагогічних навчальних закладів педпрактику варто було б проходити у школах (класах) для національних меншин. Причому, ми переконані, що проходження педагогічної практики студентами потрібно розпочинати не з другого (як це робиться на сучасному етапі підготовки педагогічних кадрів для шкіл національних меншин), а з першого року навчання, щоб педагогічна практика пронизувала увесь процес навчання у вищій педагогічній школі – від першого до останнього курсу, як це практикувалося в 20-х роках ХХ століття [2, арк. 8]. У цьому зв'язку варто зазначити, що значним досягненням вищої професійно-педагогічної школи для національних меншин 20-х років було також створення та функціонування досвідно-показових шкіл, що функціонували при національних професійно-педагогічних навчальних закладах [6, с. 58]. На наш погляд, цілком виправданою і слушною є ідея відновлення статусу таких «зразкових» національних шкіл-комплексів, які б не тільки демонстрували досконалі зразки навчально-виховної роботи і слугували базою для проходження студентами педпрактики, сприяючи фаховому зростанню майбутніх національних педкадрів, а й були б своєрідними майданчиками для науково-дослідної та методичної роботи кафедр відповідних національних професійно-педагогічних закладів. Ще одним цікавим моментом практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів до роботи в школах національних меншин 20-х років ХХ століття було те, що не дивлячись на наявність офіційних планів і програм, допускалась можливість творчого підходу до її змісту, що відображалось у вигляді змін на розгляд керівництва і методичних комітетів кожного вищого педагогічного закладу. У різних педагогічних вузах існували такі види практики: педагогічна (на дитмайданчиках, у трудшколі, піонерзагоні), виробнича – пов'язана з сільськогосподарським чи індустріальним ухилом (на фабриці, заводі, радгоспі, колгоспі) та громадсько-політична (у сільрадах, сільбудах, бібліотеках, гуртках тощо). Як бачимо, зміст практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх національних учителів був насиченим і різноманітним. Порівняльний аналіз змісту і проведення практики на сучасному етапі і досвіду минулого зміцнює нас у думці, що в сучасних умовах діапазон організації практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів звужений, так як він обмежується лише середніми загальноосвітніми закладами, літніми оздоровчими закладами, діалектологічною (соціолінгвістичною) та фольклорною (літературно-краєзнавчою) практикою [1, с. 246]. З огляду на це, ми вважаємо, що для збагачення змісту практичної підготовки педагогічних кадрів шкіл національних меншин у наш час варто розглянути питання наділення національних педагогічних вузів правом доповнювати практичну підготовку деякими її видами. Так, з метою ґрунтовнішого ознайомлення з особливостями місцевого краю, вивчення побуту і життя різних етнічних спільнот, до змісту практичної підготовки можна завести аграрно-індустріальну або політехнічну практику студентів у місця компактного проживання національних меншин залежно від спеціалізації регіону (області), в якому розташований навчальний заклад. Розвиваючи цю проблему ширше, вартим уваги є також ідея організації та проведення етнологічних і фольклорних експедицій у місця компактного проживання відповідних національних меншин з метою глибшого вивчення та збереження і передачі нащадкам культурної спадщини відповідної національності. Крім цього доцільно також застосовувати екскурсійну методику вивчення економіки, історії, географії, етнографії, суспільного життя регіону шляхом проведення екскурсій на природу, в різні державні та громадські установи для ознайомлення з їх завданням і діяльністю тощо, яка у 20-х роках широко використовувалася вищими національними закладами. З метою підготовки не тільки кваліфікованого педагога, а й громадського працівника, який умів би працювати з масами, досконало знати середовище компактного проживання певної національності й умови, в яких функціонує національна школа, на нашу думку, до змісту практичної підготовки повинна також увійти громадсько-політична практика (що було характерно для змісту професійно-педагогічної підготовки для початку 20-х років [4, арк. 84 зв.]), яка б передбачала: політосвітню роботу студентів серед представників тих чи інших національностей, проходження практики в національних громадських організаціях, культурно-освітніх центрах, гуртках, залучення студентів до випуску освітньої і методичної літератури мовами національних меншин, організацію та проведення культурно-масової роботи шляхом пропагування національної культури, традицій, історії, різноманітних суспільно-корисних заходів серед представників різних національностей тощо.

Висновки. Таким чином, звернення до досвіду підготовки національних педкадрів в Україні в 20–30-х роках ХХ століття і актуалізація його у сучасних умовах має суттєве значення для осмислення

і пошуку шляхів ефективного розвитку сучасного поліетнічного освітнього середовища та підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для шкіл національних меншин.

Використана література:

1. Войналович Л. П. Підготовка вчителів для шкіл національних меншин в Україні (20–30-ті рр. XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2011. 274 с.
2. Звіти про діяльність відділів Головопрофосвіти та статистичні відомості про них, 17 лютого–24 листопада 1923 р. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 3. Спр. 221. 149 арк., арк. 41.
3. Кротик Н. Л. Становлення і розвиток єврейської освіти в Україні (20 – 30 рр. XX століття) : дис.... канд. пед. наук : 13.0001. Житомир, 2007. 270 с.
4. Матеріали про культурно-освітню роботу серед болгарського населення (протоколи, звіти, відомості, листування), 19 жовтня 1924 р.–31 грудня 1925 р. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 4. Спр. 114. 209 арк., арк. 32, 84 зв., 85.
5. Мовна політика в освіті України: стан, проблеми, перспективи. URL: <http://www.scnm.gov.ua/control/uk/publish/article> (дата звернення: 08.06.2019)
6. Орехов Д. О практике студентов педВУЗов. *Шлях освіти*. 1924. № 8. С. 58–76.
7. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 р. URL: <http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/> (дата звернення: 23.06.2019)

References:

1. Voinalovych L. P. (2011). Pidhotovka vchyteliv dlia shkil natsionalnykh menshyn v Ukraini (20–30-ti rr. XX stolittia) [Training teachers for schools of national minorities in Ukraine (20–30's of the 20th century)]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
2. Zvity pro diialnist viddiliv Holovprofosvity ta statystychni vidomosti pro nykh, 17 liutoho–24 lystopada 1923 r. [Reports on the activities of the departments of the General Education Offices and statistics on them, February 17 – November 24, 1923]. TsDAVO Ukrainy (Tsent. derzh. arkhiv vyshch. orhaniv vlady ta upr. Ukrainy). F. 166. Op. 3. Spr. 221. 149 ark., ark. 41 [in Ukrainian].
3. Krotik N. L. (2011). Stanovlennia i rozvytok yevreiskoi osvity v Ukraini (20 – 30 rr. XX stolittia) [Formation and development of Jewish education in Ukraine (20-30 years of XX century)]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Materialy pro kulturno-osvitniu robotu sered bolharskoho naseleння (protokoly, zvity, vidomosti, lystuvannia), 19 zhovtnia 1924 r.–31 hrudnia 1925 r. [4. Materials on cultural and educational work among the Bulgarian population (protocols, reports, information, correspondence), October 19, 1924 – December 31, 1925]. TsDAVO Ukrainy (Tsent. derzh. arkhiv vyshch. orhaniv vlady ta upr. Ukrainy). F. 166. Op. 4. Spr. 114. 209 ark., ark. 32, 84 zv., 85 [in Ukrainian].
5. Movna polityka v osviti Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy [Language Policy in Ukrainian Education: current state, problems, prospects] URL: <http://www.scnm.gov.ua/control/uk/publish/article> (data zvernennia: 08.06.2019) [in Ukrainian].
6. Orekhov D. (1924). O praktike studentov pedVUZov. [About the practice of students of pedagogical universities]. *Shliakh Osvity*, issue 8, 58–76 [in Russian].
7. Pro kilkist ta sklad naseleння Ukrainy za pidsumkamy Vseukrainskoho perepysu naseleння 2001 r. [About the number and population composition of Ukraine according to the results of the All-Ukrainian Population Census 2001] URL: <http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/> (data zvernennia: 23.06.2019) [in Ukrainian].

Voinalovych L. P. Actualization of content aspects of teachers' training for schools of national minorities in conditions of multiethnic environment

The article highlights the search for effective ways of satisfying the cultural and educational needs of national minorities in the field of teachers' training in the modern multiethnic environment. In this regard, it is emphasized that the issue of preserving and using the language as a means of national self-identification is particularly urgent among national minorities living in Ukraine's multinational social environment. In this connection, historical experience and understanding of the processes connected with the national and cultural construction of the 1920s and 1930s become especially important. During this period favorable conditions were created to satisfy the cultural and educational needs of different national minorities, including in the field of teachers' training.

The study pays special attention to consideration of the ways of using the experience of the content and procedure aspects of teachers' training for schools of national minorities. The analysis of the acquired experience of teachers' training for schools of national minorities in Ukraine in the 20-30s of the 20-th century is presented. The experience of the content fundamentals of teachers' training for schools of national minorities in the 20-30s of the 20-th century with the content characteristics of teachers' training for schools of national minorities at the present stage of the development of a polyethnic society is analyzed. It is proved that the appeal to the experience of teachers' training for schools of national minorities in Ukraine in the 20-30s of the 20-th century and its actualization in the present conditions is essential for understanding and finding ways to effective development of a modern multiethnic educational environment and for training qualified teaching staff for schools of national minorities.

Key words: content of training, schools of national minorities, multiethnic environment, modern system of education, practical teachers' training.

УДК 378.026

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.22>

Волкова Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розглядаються умови ефективної реалізації комунікативного підходу та доведено важливість формування іноземної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. Виявленні особливості реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови. Розглянуто комунікативну компетенцію у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, як сукупність професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють подальшому самовдосконаленню та самореалізації. Описано модель реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови майбутнього фахівця та описані вимоги щодо її реалізації. Поняття комунікативної компетенції зумовлює необхідність принципово нового підходу до організації процесу навчання іноземних мов у вищій школі, успішність оволодіння якими визначається вже не тільки лінгвістичними критеріями, скільки психологічними, соціальними та іншими чинниками. Комунікативний підхід передбачає таку організацію навчально-пізнавальної діяльності, за якої забезпечується систематичне оволодіння як функціональним, так і структурним аспектами мови, спрямованих на формування іномовної комунікативної компетенції. Використання комунікативного підходу передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не тільки у тому, що метою навчання є розвиток мовлення, а й у тім, що шляхом до цієї мети є практичне використання мовлення. Основними факторами, які впливають на формування комунікативної компетентності в студентів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність.

Ключові слова: іномовна комунікативна компетенція, професійна підготовка, комунікативний підхід, мовленнєві уміння, вивчення іноземної мови.

Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого спеціаліста перш за все потребують від нього бути учасником міжкультурної комунікації та мати необхідні комунікативні спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навички практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; та бути спроможним оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела.

Згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи, метою є не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування цією мовою, тобто формування в студентів іномовної комунікативної компетентності. До структури комунікативної компетенції належать: мовленнєва компетенція (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовна компетенція (лексичні, фонетичні, орфографічні знання); дискурсивна компетенція; соціокультурна та соціолінгвістична компетенція; стратегічна компетенція. Студент повинен уміти здійснювати усне спілкування, розуміти на слух різну інформацію, логічно структурувати й передавати свої висловлювання, обирати ефективні стратегії для розв'язання будь-якої проблеми. Основними факторами, які впливають на формування комунікативної компетентності в студентів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність.

Метою такого навчання у вищому навчальному закладі є не передача знань і на цій основі формування професійних умінь, а формування професійної компетенції, невід'ємною частиною якої є інтегроване професійне знання фахівців іноземної мови з властивими їм мотиваційно-стимулюючою, аналітико-синтетичною та виконавчою частиною діяльності. Тобто, мова йде про формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців, до складу якої входять дві категорії: формування та розвиток. Під формуванням розуміють когнітивний аспект (знання, навички, уміння, професійне мислення), під розвитком – емоційно-чуттєвий аспект діяльності (мотиви, інтереси, здібності, професійні якості особистості) [7].

Мета статті полягає у виявленні особливостей реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови та формування на його основі іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців.

Зміст навчання іноземної мови – це багатокомпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу та формується й реалізується у процесі навчання з урахуванням цілей та завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства.

Основними компонентами змісту навчання іноземної мови виступають комунікативний, позамовний та процесуальний компоненти.

Комунікативний компонент включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу). До мовного та мовленнєвого компонентів змісту навчання іноземної мови відноситься матеріал, на основі якого здійснюється навчання. Соціокультурний компонент змісту навчання англійської мови передбачає набуття знань про національно-культурні особливості та реалії країни, мова якої вивчається.

Складовими позамовного компоненту навчання є сфери спілкування, а також теми та ситуації професійного спілкування, що визначаються цими сферами. Згідно з класифікацією, запропонованою Загально-

європейськими Рекомендаціями з мовної освіти, яка найбільш повно відповідає сучасним підходам щодо формування комунікативної компетенції та узгоджується з міжнародними стандартами у сфері навчання іноземних мов, такими сферами є особистісна (сфера особистих інтересів), центром якої є дім, сім'я, друзі; публічна, в якій суб'єкт залучається до різних видів діяльності з різними цілями; професійна, де суб'єкт залучається до своєї професії; освітня, в якій суб'єкт перебуває в освітній системі, тобто в освітньому закладі.

Процесуальний компонент являє собою процес навчання, у якому і реалізується його зміст.

Домінанта того чи іншого компонента у процесі навчання залежить від етапу, що визначається за певним видом навчальної діяльності. Першим етапом навчання іноземної мови є набуття лексичних і граматичних знань, формування і розвиток відповідних лексико-граматичних навичок і вмінь. Наступним кроком є перехід до розвитку мовленнєвих умінь відповідно до запрограмованої тематики, коли відбір навчального матеріалу залежить від прагнення найбільш повно і якісно розкрити зміст пропонованої теми. Набутий на попередніх етапах лексико-граматичний запас і забезпечена можливість його активного вживання передбачає поступове зміщення акценту навчання з мовного тренування на реально-мовленнєву комунікацію, у процесі якої засвоюються додаткові мовні одиниці, пов'язані зі змістом предмета, що вивчається [3].

Модель реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови майбутнього фахівця повинна відповідати наступним вимогам:

- формування наукових засад здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців на сучасному етапі (принцип гуманізації навчально-виховного процесу, принцип демократизації, принцип взаємозв'язку між усіма видами професійно-теоретичної і практичної підготовки, принцип оптимізації навчально-виховного процесу, принцип поєднання навчання з ініціативністю та самостійністю майбутніх учителів);

- дослідження процесу формування іншомовної комунікативної компетенції студентів;

- визнання студента вищого навчального закладу суб'єктом неперервного процесу професійного самовдосконалення: самопізнання, саморозвитку, самореалізації [2].

Дана модель відбиває суттєві характеристики та внутрішню будову професійної діяльності, реалізація якої можлива лише за створення певних взаємопов'язаних педагогічних умов.

Таким чином, процес реалізації комунікативного підходу буде ефективним, якщо в діяльності вищих навчальних закладів будуть забезпечені такі організаційно-педагогічні умови:

- комунікативне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін;

- інтегрування професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця;

- створення іншомовного комунікативного середовища. Комунікативне орієнтований зміст дисциплін професійного спрямування відображає цілісність навчального процесу та комплексний підхід до його організації, що забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін і методики викладання іноземної мови на засадах комунікативного підходу.

Модель іншомовного комунікативного середовища характеризується колективною комунікативною діяльністю студентів, суб'єкт-суб'єктними взаєминами між викладачем і студентом, систематичним іншомовним спілкуванням і активною самостійною роботою майбутніх фахівців.

Отже, комунікативний підхід передбачає таку організацію навчально-пізнавальної діяльності, за якої забезпечується систематичне оволодіння як функціональним, так і структурним аспектами мови, спрямованих на формування іноземної комунікативної компетенції.

Реалізація комунікативного підходу можлива завдяки наступним закономірностям мовленнєвого спілкування (за Ю. І. Пассовим):

- мовленнєве спілкування несе діяльнісний характер;

- процес комунікації має свою предметність, обмежену рамками заняття, теми, події, проблеми та ін.;

- ситуація спілкування моделюється згідно з типовими варіантами стосунків у колективі;

- використання мовленнєвих засобів зумовлюється особливостями процесу спілкування у тій чи іншій ситуації.

Принципи комунікативного навчання висуваються наступні:

- мовленнєва особистісно орієнтований підхід з урахуванням потреб, сфери діяльності та інтересів студентів; спрямованість навчання, що реалізується у процесі практичного користування іноземною мовою;

- функціональність, що зумовлює відбір відповідного професійно орієнтованого матеріалу;

- ситуативність, оскільки у процесі навчання моделюється певна система взаємовідносин співрозмовників;

- новизна, що спричинюється постійною зміною теми розмови, обставин, завдань та іншого.

Іншомовну комунікативну компетентність особистості розглядають з позицій: щодо особистісного підходу іншомовна комунікативна компетентність є актуалізацією іншомовних компетенцій як базових навичок і передбачає готовність до прояву компетенцій, досвід демонстрації компетенції у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, відношення до змісту компетенції та об'єкту її застосування, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату застосування компетенції; з позиції системно-структурного підходу іншомовна комунікативна компетентність є системою, до якої належать такі складові: комунікативні і пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність та готовність до іншомовного спілкування; акмеологічного підходу іншомовна комунікативна компетентність є багаторівневою інтегральною

особистісною якістю, яка дозволяє людині ставити та ефективно вирішувати задачі і проблеми різного рівня складності в області іншомовної взаємодії. Майбутній фахівець, що досяг високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здатен продуктивно діяти на засадах іншомовних компетенцій у різних, зокрема професійних ситуаціях.

Іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною особистісно-професійною якістю людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій [1].

Досліджуючи іншомовну комунікативну компетентність як умову удосконалення професійної підготовки фахівця Ю. Солодовнікова стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність є комплексним особистісним ресурсом, що забезпечує можливість використання іноземної мови у галузі соціальної роботи. Іншомовна комунікативна компетентність охоплює лінгвістичну, прагматичну, соціокультурну, стратегічну та дискурсивну складові, а також знання, уміння та навички з дисципліни «Іноземна мова» та спеціальних дисциплін, спроби вирішення професійно-значущих задач у сфері соціальної роботи засобами іноземної мови, творчі професійні здібності, професійні цінності, необхідний рівень мотивації, а також особистісні та професійно-значущі якості, необхідні фахівцю для успішного здійснення професійних видів діяльності. При цьому автор відокремлює у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця як два окремих компоненти іншомовну комунікативну компетентність та загальну професійну компетентність [6].

Концепцію професійної компетентності, до складу якої належить іншомовна компонента пропонує В. Тенішева, зауважуючи, що для низки фахівців успішність професійної діяльності у багатьох випадках залежить від рівня їх іншомовної комунікативної компетенції. Надійність та ефективність роботи таких фахівців залежить від того, наскільки адекватно й глибоко у загальній структурі їх предметно-технологічної компетентності інтегровано іншомовну мовленнєву компоненту. За В. Тенішевою, професійна іншомовна комунікативна компетентність фахівця є складним інтегративним цілим, що забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації. При цьому зауважується, що загалом сформовані іншомовні можливості фахівця, що не співвіднесені у навчанні з конкретними вимогами й умовами професійної діяльності, залишаються загальними, а не спеціальними здібностями студента. Тому навчити студента іншомовному спілкуванню, а потім інтегрувати його іншомовну комунікативну компетенцію у систему виробничих зв'язків, її предметно-технологічний, соціальний і психологічний контексти часто виявляється досить проблематичним завданням. Для подолання такого недоліку автором пропонується «накладання» іноземної мови на контекст професійної діяльності, дидактично обумовлена інтеграція професійної та іншомовної діяльності, з чим не можна не погодитись.

Розглядаючи комунікативну компетенцію у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, ми розуміємо її як сукупність професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють їхньому подальшому самовдосконаленню та самореалізації.

Таке поняття комунікативної компетенції зумовлює необхідність принципово нового підходу до організації процесу навчання іноземних мов у вищій школі, успішність оволодіння якими визначається вже не стільки лінгвістичними критеріями, скільки психологічними, соціальними та іншими чинниками. У свою чергу, це зумовлено специфікою феномена комунікативної компетенції, яка, порівняно з лінгвістичною компетенцією, полягає, по-перше, в тому, що об'єднує знання семантичного потенціалу мовних форм зі здатністю конструювати значення у контексті ситуації спілкування, а по-друге, у її функціональному характері, під яким розуміють здатність індивіда адаптувати вихідне значення мовних структур для сприйняття інформації та організації процесу мовлення із урахуванням фактора співрозмовника й контексту ситуації іномовного спілкування.

Варто відмітити, що не існує єдиного підходу щодо визначення структури означеного феномена. Більшість дослідників виділяють п'ять компонентів комунікативної компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну компетенції. Проте, на нашу думку, для формування іншомовної професійної комунікативної компетенції цих компонентів недостатньо. Ми підтримуємо погляди науковців, які пропонують включити до її складу ще прагматичну, предметну та професійну компетенції.

Отже, іншомовна комунікативна компетенція ґрунтується на таких складових:

~ мовна компетенція, яка включає знання фонетики, лексики, орфографії, граматики та відповідні навички.

~ фонологічна компетенція включає фонетичні знання та мовленнєві слухо-вимовні навички; лексична – лексичні знання і мовленнєві лексичні навички; граматична – граматичні знання і мовленнєві граматичні навички;

~ мовленнєва компетенція, яка включає такі види компетенцій, як аудіювання, говоріння, читання та письмо. Компетенція у говорінні включає компетенцію у монологічному і діалогічному мовленнях, тобто уміння сприймати ці види мовлення на слух з подальшим відтворенням, обговоренням й інтерпретацією почутого. Компетенція в аудіюванні полягає в умінні сприймати на слух будь-яку інформацію, що звучить як

з вуст мовця, так і з будь-якого технічного джерела. Компетенція в читанні – це здатність читати будь-який друкований текст. Письмова компетенція це спроможність письмового вираження думок у межах тематики і будь-якої актуальної інформації;

~ соціокультурна компетенція, до складу якої входять країнознавча, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична компетенції;

~ країнознавча компетенція – це знання про національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;

~ лінгвокраїнознавча компетенція – це здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

~ соціолінгвістична компетенція – це знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів;

~ прагматична (соціальна) компетенція, яка передбачає бажання та вміння взаємодіяти з іншими людьми в процесі комунікації, вибираючи при цьому найефективніший спосіб вираження думок [5];

~ дискурсивна компетенція, тобто комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей зразків [5];

~ стратегічна компетенція, що передбачає розвиток здатності студентів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися та адекватної оцінки й самооцінки [5];

~ предметна компетенція як володіння інформацією по темі спілкування, тобто здатність вільно орієнтуватися в змісті спілкування певної сфери діяльності [4];

~ професійна компетенція, до складу якої входить вся сукупність мовних знань та мовленнєвих умінь, пов'язаних зі специфікою спілкування в межах певної професії [4].

У висновку зазначимо, що використання комунікативного підходу передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не тільки у тому, що метою навчання є розвиток мовлення, а й у тім, що шляхом до цієї мети є практичне використання мовлення. Весь педагогічний процес повинен бути підпорядкований реалізації комплексних комунікативних цілей навчання для забезпечення реального практичного результату в оволодінні основами іншомовного спілкування, а також виховання, освіти і розвитку особистості. Подальшого вивчення потребує дослідження комунікативного підходу у контексті автономного навчання іноземної мови.

Використана література:

1. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 24 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
3. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов [Монографія]. Київ : Вища шк., 2004. 454 с.
4. Рогова В. Г., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва, 1991. 287 с.
5. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. Москва С: Экзамен, 2004. 320 с.
6. Солодовникова Ю. Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2009. 28 с.
7. Федорова О., Чебанова О. Методики преподавания английского. – [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.inostranets.ru>

References:

1. Izoriya N. M. (2008). Formirovanie inoyazyichnoy kompetentnosti buduschih spetsialistov sferyi turizma v vuzah kul'turyi i iskusstv : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk :13.00.08. [Formation of foreign competence of future tourism specialists in universities of culture and arts]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow [in Russian].
2. Zimnyaya I.A. (1997). Pedagogicheskaya psihologiya. [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
3. Martynova R.Iu. (2004). Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov [Monohrafiia]. [A comprehensive didactic model of foreign language teaching content content [Monograph]. Kyiv : Vishcha shk. [in Ukrainian].
4. Rogova V.G. (1991). Metodika obucheniya inostrannym yazyikam v sredney shkole. [Methods of teaching foreign languages in high school]. Moscow [in Russian].
5. Fedorova L.M. & Ryazantseva T.I. (2004). Sovremennyye teorii i metodiki obucheniya inostrannym yazyikam. [Modern theories and methods of teaching foreign languages] Moscow:Ekzamen [in Russian].
6. Solodovnikova Yu.Yu. (2009). Formirovanie inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentnosti kak uslovie sovershenstvovaniya professionalnoy podgotovki spetsialista sotsialnoy raboty: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: spets.13.00.08 [Formation of foreign language communicative competence as a condition for improving the professional training of social work specialists] Extended abstract of candidate's thesis. Kursk [in Russian].
7. Fedorova O. & Chebanova O. Metodiki prepodavaniya angliyskogo. [English teaching methods] Retrieved from <http://www.inostranets.ru> [in Ukrainian].

Volkova L. V. Features of communicative approach implementation in the foreign language study process

The article examines the conditions for the effective implementation of the communicative approach in the studying process of a foreign language. The peculiarities of communicative approach in the process of studying a foreign language are identified. The communicative competence is considered in the context of professional training of future specialists as a complex of professional knowledge, skills and abilities that ensure the effective implementation of the communicative function in the professional activity and promote their further self-improvement and self-realization. The importance of forming foreign language communicative competence in the context of professional training has been ascertained for efficient usage in learning process of foreign language. The efficiency of communicative aspect in the educational process of higher education is proved, as it provide an opportunity to form professional skills of future professionals, involving them in intensive cognitive, intellectual and creative activity. Communicative activity is considered as a process of solving a number of professional tasks by students. This activity is aimed at achieving a common goal – training, education and personal development of a student. The aim of the communicative activity is the formation of foreign language communicative competence using of the theoretical material in solving professional problems. The importance of understanding the main structural elements of communicative activity have been ascertained for its efficient usage in learning process of foreign language. The article highlights the problems associated with different methods and techniques of communicative-based learning. The communicative activity approach of learning foreign languages is particular important. It is based on the fact that learning is a model of communication. The basic principles of its implementation as a communicative teaching method of speaking are analyzed. It should be noted that communicative and active approach to learning foreign languages is one of the most significant and effective. Communicative orientation of learning process is a prerequisite of success in practical learning of a foreign language. Communicative activity approach is based on the fact that learning is a model of communication.

Key words: foreign language communicative competence, professional training, communicative approach, speech skills, foreign language learning.

УДК 378:78-051

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.23>

Врубель Г. Ф.

**ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХОРОВОГО ТВОРУ
ЯК ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Розглядаються шляхи формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та педагогічні умови її формування в умовах модернізації вищої освіти. Проблема підготовки фахівця високого професійного рівня, творчо ініціативного, конкурентоспроможного, самостійного та мобільного особливо гостро постає в останні роки розвитку педагогічної освіти і практики України.

Аналітика автором досліджень і публікацій засвідчує наявність різних підходів до визначення поняття «компетентність», у статті розкриваються різні аспекти «професійної компетентності» вчителя музичного мистецтва, розглядається реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів музики, звертається увага на фахову компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, яку автор характеризує як здатність застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності та особливості її формування.

Особлива увага в статті приділяється аналізу такого суб'єктивного чинника як здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Автор статті розкриває сутність художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору та окреслює способи її формування як фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Розкрито поняття виконавської інтерпретації. Автор статті розглядає «художньо-педагогічну інтерпретацію» як сукупність виконавського та словесного аспектів тлумачення музики, спрямовуючи увагу на педагогічний характер інтерпретаційних дій. Аналізує структуру художньо-педагогічної інтерпретації, яка передбачає різні типи інтерпретацій. Вагомим суб'єктивним чинником, що забезпечує створення відповідного навчального середовища при формуванні фахової компетентності є художньо-педагогічна інтерпретація, яка являє собою цілісний акт тлумачення музичних творів засобами різних видів мистецтв.

Результатом такої інтерпретації є не тільки створення різних типів інтерпретацій, а й чинником, коли сам студент у процесі взаємодії з педагогом формує власну фахову компетентність.

Ключові слова: компетентність, фахова компетентність, професійна компетентність, художньо-педагогічна інтерпретація.

Зміни в характері вищої освіти, характерні для останніх років викликають гостру проблему в підготовці фахівця високого професійного рівня – творчо ініціативного, конкурентоспроможного, самостійного та мобільного. Така тенденція у вимогах до вчителя вимагає неабиякої уваги з боку освітян, що і спостерігається у реформуванні вищої освіти України, спрямування її вектору у напрямку європейських освітніх концепцій. Важливого значення тут набуває проблема підготовки вчителя музичного мистецтва, який має сформувати за роки навчання у вищому навчальному закладі освіти не тільки загальні компетентності, а власну фахову.

Аналізуючи наукову літературу в напрямку досліджуваної проблематики засвідчуємо, що питання фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як передумову його професіоналізму розглядали у своїй праці І. Зязюн, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, О. Рудницька, Л. Хомич та інші. Дослідження Е. Абдуліна Л. Арчажнікової, О. Михайличенко, О. Ніколаєвої, Г. Падалки, Н. Сегеди, О. Щолокової та інших присвячені проблемам професійної музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта. Формуванню фахової, методичної, музично-виконавської, комунікативної, поліхудожньої та полікультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на рівні дисертаційних досліджень висвітили О. Добжанська, М. Михаськова, С. Світайло, Л. Теряєва, Л. Чердніченко та інші.

Мета статті полягає в розкритті педагогічної інтерпретації музичного (хорового) твору та визначенні способів формування фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Даючи визначення компетентності, як освітньому терміну, звертаємося до освітнього дискурсу з цього приводу, адже науковці ведуть активну полеміку щодо визначень споріднених за звучанням слів «компетентність» і «компетенція». При аналітиці цього питання ми з'ясували, що у наукових працях, наприклад Дж. Равена, терміни компетенція і компетентність вживаються як синоніми, однак у дослідженнях В. Краєвського, А. Хуторського та інших вони чітко розмежуються.

Компетентність є загальною особистісною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, здібностях, цінностях, набутих завдяки навчанню. Вона не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Компетентність постає як результат набуття компетенцій (комплексу знань, умінь, навичок специфічних до сфери професійних інтересів людини). Компетентність передбачає готовність до виконання поставлених завдань, пошуку шляхів вирішення проблеми, завдяки набутих компетенціям, а також включає у себе елементи особистісних характеристик людини (мобільності, підприємливості, ініціативності тощо).

Щодо фахової компетентності майбутнього вчителя, зауважимо, що вважаємо її готовністю здійснювати професійні обов'язки, вирішувати освітні проблеми на основі набутих знань, умінь, навичок специфічних до роду заняття і предмету, який вчитель викладає або готується викладати. Звичайно, нас цікавить фахова компетентність вчителя мистецтва та чинники, які впливатимуть на її формування.

Так, Т. Гляченко визначає різні суб'єктивні та об'єктивні чинники, які впливають на формування фахової компетентності вчителів музичного мистецтва, серед них:

- рівень кореляції змісту загально-професійної підготовки студентів із змістом фахової діяльності вчителя музичного мистецтва;
- умови для творчої самореалізації, інтелектуального, естетичного й духовного розвитку студентів у процесі навчальної, наукової та концертно-виконавської діяльності;
- прагнення студента до самовдосконалення;
- професіоналізм та функціональна спроможність викладача (готовність формувати у студента не окремі вузькоспеціальні знання, уміння і навички, а фахові компетентності) [6, с. 52]. Однак у поданій нами цитаті не звертається увага на такий важливий суб'єктивний чинник, як здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Г. Падалка вважає, що сформована здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки [5], а з нашої – дає можливість успішно розв'язати проблему формування фахової компетентності вчителя музичного мистецтва на заняттях хорового диригування, на що і спрямовується наше дослідження.

Формування фахової компетентності здійснюється, в першу чергу, на індивідуальних заняттях диригентсько-хорового циклу як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Виконуючи різні вербальні, виконавські та педагогічні прийоми, педагог-інтерпретатор навчає студента самостійно розкрити художній образ хорового твору. Реалізація такої мети відбувається при осмисленні та усвідомленні студентами різних типів інтерпретацій, що складають зміст художньо-педагогічної інтерпретації хорового твору.

В різні частини до проблеми інтерпретації зверталися багато науковців і розглядали її в різних аспектах. Найширше вживаним є поняття інтерпретації в мистецтві і стосується воно, насамперед, виконавської інтерпретації, метою якої є трактовка продукту первинної мистецької творчості. Виконавська інтерпретація хорового твору (виразне читання літературного тексту, виконання музичного матеріалу) лежить в основі акторського мистецтва і є важливою складовою педагогічної діяльності в галузі музики. Важко уявити собі продуктивну музично-педагогічну діяльність без здатності вчителя до виконавської інтерпретації музики (художньої культури) загальноосвітньої школи, педагог музичної школи, викладач диригентсько-хорових дисциплін середніх та вищих закладів освіти постійно вдається до виконання на інструменті (або голосом) хорового твору або його фрагментів.

До наукової термінології поняття «художня інтерпретація» музичного твору увійшло в середині XIX ст. і використовувалося поряд із терміном «виконавство», «виконавський стиль», «виконавський процес». Сам процес виконання асоціювали як із творчістю композитора, так і з творчістю самого виконавця. І вже творчість виконавця, продукт і процес цієї творчості, тобто художня інтерпретація стає об'єктом дослідження. Сьогодні вживаючи слово «художня» інтерпретація мають на увазі трактовку, тлумачення художнього образу не тільки музичного твору, а й інших видів мистецтва.

В контексті педагогічної діяльності поняття «художньої» інтерпретації включає в себе як виконавський, так і словесний аспекти. В. Москаленко вважає, що інтерпретатором музичного твору може бути не лише виконавець, але й педагог, лектор, музичний критик, музикознавець та інші особистості, які вербально описують, пояснюють, роблять науковий аналіз музичного (хорового) твору [4, с. 4]. Ми звичайно погоджуємося з думкою науковця, але наголошуємо, що важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість студента є словесний аспект «художньої інтерпретації».

Якщо педагог не вміє словами передати образний зміст художнього твору, то він не може досягти успіху в навчально-виховній роботі так само як і той, що не спроможний створити виконавську інтерпретацію [5, с. 5]. Виконавський і словесний аспекти інтерпретації музичного твору мають бути змістовно поєднаними, доповнювати одне одного в розкритті художнього образу. Цей процес ґрунтується на звичайній, творчій та науковій інтерпретації.

Через художній опис, пояснення, трактування звичайна інтерпретація широко використовується в пізнавальній діяльності. Завдяки їй інтерпретуються різні предмети і явища навколишньої дійсності. Творча інтерпретація отримала наукове обґрунтування, яку дослідники визначають як художнє тлумачення образно-сміслового музичного твору як у процесі його вивчення, так і в процесі виконання [2, с. 70].

Інтерпретація творів мистецтва, або мистецька інтерпретація (музики, літератури та живопису), яка дає змогу скласти художній образ творів мистецтв у двох напрямках: перший – орієнтація на концепційно-смісловий текст, який втілюється у вербальній формі; другий – пов'язаний з виконавським трактуванням (музичний твір відтворений і озвучений виконавцем). Чим старанніше інтерпретатор намагається розкрити свої особисті переживання композитора та їхнє осмислення, тим більше він залучає додаткових описово-графічних засобів, такі як образні й емоційно-психологічні характеристики, літературно-поетичні програми, аналогії з іншими видами мистецтв тощо.

Г. Падалка вважає, що «ознайомлення з висловлюванням письменників, з поезіями про музику активізує образність сприймання музичних творів, поетично забарвлює його. А проведення паралелей між музикою і живописом активізує просторові уявлення, дає можливість, наприклад, знайти такий аналог художнього сприймання, як поліфонія в музиці і різні плани зображення в живопису чи скульптурі» [5].

Художня інтерпретація музичного твору може бути представлена через педагогічні дії викладача-інтерпретатора у виді художньо-педагогічної інтерпретації опираючись на мистецькі аналогії і тим самим змістовно наповнювати художній образ музичного твору. Тому у словосполученні «художньо-педагогічна інтерпретація» живлячи термін «художньо» ми підкреслюємо мистецьку основу – те, на що спрямоване як виконавське, так і словесне тлумачення музичного твору. Слово «педагогічна» в понятті «художньо-педагогічна інтерпретація» також стосується як виконавського, так і словесного аспектів тлумачення музики, спрямовуючи увагу на педагогічний фактор інтерпретаційних дій.

До основних функцій художньо-педагогічної інтерпретації музики відносимо такі як: пізнавальна (роз'яснення музичного навчального матеріалу, його доступний виклад); освітня (осмислення мистецького матеріалу і відтворення його в навчальній аудиторії як забезпечення виховного ефекту навчання); розвиваюча (розвиток певних якостей студентів і т. ін.). Завдяки художньо-педагогічній інтерпретації відбувається перетворення мистецтвознавчих знань у педагогічні, тому навчання такого типу інтерпретації студентів є суттєвим і необхідним. У результаті відтворюється нова якість творів, яка пов'язана з пізнавальними, освітніми, розвиваючими можливостями мистецтва, що дозволяє формувати виконавські та професійні компетенції студентів, бо саме змістовна частина твору є могутнім засобом, за допомогою якого педагог здійснює цей процес.

Структура фахової компетентності майбутнього вчителя музики передбачає різні типи художньо-педагогічної інтерпретації: музикознавчу, художньо-образну, виконавську, вербально-змістовну, візуально-асоціативну, інтегральну та акторську. Під час музикознавчої інтерпретації викладач висловлює своє особисте ставлення до музичного твору, він вдається до музично-естетичного аналізу культури конкретної історичної епохи, стилістичних особливостей форми і жанру твору, розкриває написання різноманітних виконавців, зіставляє і пояснює особливості відтворення музичного матеріалу представниками різних виконавських шкіл, напрямків, стилів, створює «слухову модель» виконавської інтерпретації. Художньо-образна інтерпретація допомагає студентові усвідомити характер музичного твору, думки і почуття композитора, якісний бік виконання. Вона звертає увагу на взаємозалежність композиторських і виконавських виражальних засобів, що сприяють відтворенню художнього змісту твору. У цьому випадку інтерпретатор аналізує музику і текст, добирає пояснювальний матеріал із літературних і наукових джерел, а також створює свою версію вербальної інтерпретації, орієнтовану на конкретного студента. Це дає змогу студентам зрозуміти тему й ідею музичного твору. Узагальнюючи задум композитора та різних виконавських конкретизацій, виконавська інтерпретація передбачає вдосконалення виконавських навичок, узагальнення виконавських прийомів, що розкривають логіку художнього мислення композитора, детальне освоєння технічних і музично-естетичних завдань, при формуванні в свідомості студента цілісного музичного образу та самоаналіз свого виконання. Вербально-змістовна інтерпретація виникає у процесі створення виконавської інтерпретації, коли створюється єдина драматургічна концепція літературного і музичного творів [3].

Інша візуально-асоціативна інтерпретація передбачає інтерпретацію двох творів різних видів мистецтв: музики і живопису. У процесі її створення добирають мистецтвознавчий матеріал, що відповідає настрою,

стилю, жанру музичного твору; аналізують твір живопису і здійснюють його синтез із музичним твором. Інтегральний тип інтерпретації поєднує твори трьох видів мистецтв – музики, літератури і живопису – на принципах асоціативних зв'язків, історизму, художніх аналогій. На основі художнього образу музичного твору відбувається створення складного типу інтерпретації, зв'язок трьох видів мистецтв відбувається при усвідомленні ідейно-художнього, образно-емоційного змісту їх.

Акторська інтерпретація – це емоційно-образне оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в процесі виступу перед аудиторією, основою якої є виконавська майстерність, елементи акторської майстерності, педагогічна техніка і педагогічне спілкування. Всі ці типи інтерпретацій, безумовно об'єднані в комплекс художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Вивчення художньо-педагогічної інтерпретації постійно відбувається на індивідуальних заняттях з диригування та основного музичного інструменту. Спочатку викладач робить акцент на музикознавчій інтерпретації, далі пояснює художньо-образну інтерпретацію. Окрім вивчених двох типів досліджуваного нами феномену, звертається увага на виконавську інтерпретацію, а насправді опрацьовується вербально-змістовна інтерпретація. Наступний крок – робиться акцентна вивченні візуально-асоціативної інтерпретації. Заключним етапом є співпраця майбутнього вчителя музичного мистецтва з викладачем над інтегральною інтерпретацією.

Студенти четвертого курсу вже вивчають методику музичного виховання і можуть осмислювати й реалізувати на практиці інший тип інтерпретації – акторську. У восьмому семестрі студенти можуть продемонструвати свої розвинуті виконавські компетенції та фахову компетентність на педагогічній практиці в загальноосвітній школі. Тому звертається увага на інший тип художньо-педагогічної інтерпретації – педагогічну. Тут викладач-методист навчає студента визначати тему, мету, завдання уроку; обґрунтувати вибір музичного матеріалу, який буде вивчатися на уроці, підбирає і аналізує методи і педагогічні прийоми, форми організації творчої діяльності учнів.

Отже, фахова компетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва, як специфічна та інтегральна здатність формується на індивідуальних заняттях (з хорового диригування в тому числі) і включає в себе музичний та педагогічний компонент, які забезпечують успіх музично-освітньої діяльності. Вагомим суб'єктивним чинником, що забезпечує створення відповідного навчального середовища при формуванні фахової компетентності є художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору – яку ми розглядаємо як різновид виконавської і педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Вона являє собою цілісний процес тлумачення музичних творів засобами різних видів мистецтв (літератури й живопису). В результаті відбувається не тільки створення студентом різних типів інтерпретації, описаних нами, а й розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва, який у процесі навчання та взаємодії із своїм педагогом, формує власну фахову компетентність.

Використана література:

1. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). Новосибирск : Наука, 1985. 86 с.
2. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 264 с.
3. Ляшенко О. Д. Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: Наук.-метод. журнал. Київ, 2011. Вип. 2. С. 54-64.
4. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). Киев : Изд-во Киев.гос. консерватории им. П. Чайковского, 1994. 111 с.
5. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. *Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць. Київ : КНПУ. 2004. Вип. 5. С.3-9.
6. Пляченко Т. М. Індивідуально-диференційований підхід у процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва. *Наук. Записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2014. Вип. 133. С. 50-57.

References:

1. Gurenko, E. G. (1985). *Problemyi hudozhestvennoy interpretatsii (filosofskiy analiz) [Problems of Artistic Interpretation (philosophical analysis)]*. Novosibirsk : Nauka [in Russian].
2. Labintseva, L. P. (2007). *Formuvannya vokalno-khorovoi maisternosti v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky [Formation of vocal-choral mastery in the process of fakhovo training of Maybute music teachers]*. *Candidate's thesis*. Luhansk : Lugansk National University [in Ukrainian].
3. Liashenko, O. D. (2011). *Khudozhnia interpretatsiia tvoriv mystetstv v teorii ta praktytsi naukovooho analizu [Artistic interpretation of works of art in the theory and practice of scientific analysis.]*. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education: Theory and Practic*, 2, 54-64[in Ukrainian].
4. Moskalenko, V. G. (1994). *Tvorcheskiy aspekt muzyikalnoy interpretatsii (k probleme analiza) [The creative aspect of musical interpretation (to the problem of analysis)]*. Kiev: Izd-vo Kiev.gos. konservatorii im. P.Chaykovskogo [in Russian].
5. Padalka, H.M. (2004). *Khudozhno-pedahohichna interpretatsiia muzyky v strukturi profesiinoini pidhotovky muzykanta-pedahoha [Artistic and pedagogical interpretation of music in the structure of vocational training of musician-teacher]*. *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity – Theory and methodology of art education*, 5, 3-9 [in Ukrainian].
6. Pliachenko, T. M. (2014). *Indyvidualno-dyferentsiiiovanyi pidkhid u protsesi formuvannya instrumentalno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho uchytelia muzychnoho mystetstva [An individually differentiated approach in the process of forming the instrumental and performing competence of a future music teacher]*. *Nauk. Zapysky – Science Notes*, 133, 50-57 [in Ukrainian].

Vrubel H. F. Artistic and pedagogical interpretation of choral works as professional competence of the future teacher of music art

The article considers the ways of forming professional competence of a future teacher of musical art and the pedagogical conditions of its formation in the context of modernization of education. The problem of training a specialist of a high professional level, creatively proactive, competitive, independent and mobile is especially important in recent years during the development of teacher education and practice in Ukraine.

Analytics by the author of studies and publications testifies to the existence of different approaches to the definition of the term "competency", the article reveals various aspects of the "professional competence" of a music teacher, examines the implementation of a competency approach in the training of future music teachers, draws attention to the professional competence of a future music teacher, which the author characterizes as the ability to apply acquired knowledge in new conditions, skills and experience of musical-pedagogical activity and the features of its formation.

Particular attention in the article is paid to the analysis of such a subjective factor as the ability for artistic and pedagogical interpretation of a musical work. The author of the article reveals the essence of the artistic and pedagogical interpretation of a musical work and defines the ways of its formation as professional competence of future teachers of musical art.

The article discloses the concept of performing interpretation. The author of the article considers the "artistic and pedagogical interpretation" as a combination of performing and verbal aspects of the interpretation of music, focusing on the pedagogical nature of interpretive actions. It analyzes the structure of artistic and pedagogical interpretation, which provides for various types of interpretations. An important subjective factor ensuring the creation of an appropriate educational environment in the formation of professional competence is the artistic and pedagogical interpretation, which is a holistic act of interpreting musical works by means of various types of arts.

The result of this interpretation is not only the creation of various types of interpretations, but also a factor when the student himself in the process of interaction with the teacher forms his own professional competence.

Key words: competence, professional competence, artistic and pedagogical interpretation.

УДК 519.2-021.412:614.253.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.24>

Габорець О. А., Шерман З. О.

**МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

Математична статистика – це наука, що розробляє математичні методи систематизації та використання статистичних даних для наукових і практичних висновків, спираючись на теорію ймовірностей, що дає можливість оцінити надійність і точність висновків, зроблених на підставі обмеженого статистичного матеріалу.

У контексті сучасних вимог до інтеграції науки і освіти, підготовки випускника вузу, в тому числі медичного профілю, майбутній лікар повинен володіти необхідним рівнем математичної компетентності, основи якої закладаються на першому курсі навчання в медичному університеті. У зв'язку з науковим досягненням сучасної медицини, включаючи охорону здоров'я, відчувається зростаюча потреба в об'єктивності, щоб дані могли бути належним чином оброблені та правильно інтерпретовані, що призводить до висновків, які можуть стати виправданими тестами. Ще до того, як будуть проведені спостереження та зібрані дані, експерименти повинні бути розроблені та сплановані обстеження з урахуванням подальшого статистичного аналізу даних. Більшість студентів старших курсів та випускники медичного вузу зазнають труднощів при використанні математичних методів, особливо методів математичної статистики, для вирішення науково-дослідних завдань в професійній діяльності.

Для підвищення рівня математичної підготовки студентів-медиків авторами проаналізовано варіативний модуль «Медична статистика» в рамках дисциплін «Медична фізика», «Медична інформатика» та «Соціальна медицина». Цей модуль є актуальним і націлений на формування у майбутніх лікарів загальних і професійних компетенцій, орієнтованих на підготовку випускника медичного вузу до науково-дослідницької і медичної діяльності. Досвід вивчення математичної статистики в рамках зазначених дисципліни, участь в наукових гуртках і конференціях будуть мотивувати студентів до вивчення даного розділу, сприяти кращому засвоєнню матеріалу, підвищать рівень професійної компетентності молодих фахівців.

Ключові слова: професійні компетенції, науково-дослідницька діяльність, математика, математична статистика, медична статистика, інтегративно-модульний підхід, варіативної зміст, міжпредметні зв'язки, майбутні лікарі.

Підготовка висококваліфікованого фахівця-лікаря – це основне завдання, яке ставиться перед працівниками системи вищої медичної освіти. Випускник медичного вузу повинен бути готовий до різних видів діяльності: медичної, організаційно-управлінської, науково-дослідної, і для цього володіти загальнокультурними, загально-професійними та професійними компетенціями. В умовах розвитку сучасної науки і безперервно зростаючого обсягу знань, інформаційного потоку варто відзначити, що науково-дослідна діяльність виступає невід'ємною частиною підготовки фахівця-медика, найважливішим компонентом якої є математична складова, і зокрема математична статистика.

Мета статті полягає у розгляді математичної статистики не тільки як необхідного компоненту професійної підготовки майбутніх лікарів, а й як науки, що розробляє математичні методи систематизації та використання статистичних даних для наукових і практичних висновків, спираючись на теорію ймовірностей та надає можливість оцінити надійність і точність висновків, зроблених на підставі обмеженого статистичного матеріалу.

Статистика проникла практично в усі сфери людської діяльності і являє собою універсальний апарат для дослідження числових даних. Це наука, яка дозволяє побачити закономірності в хаосі випадкових даних, виділити стійкі зв'язки в них, визначити дії з тим, щоб збільшити частку правильно прийнятих рішень в їх загальній кількості.

У вищих медичних закладах протягом багатьох років відбувалось викладання медичної статистики як різновиду біологічної статистики. Сьогодні здійснюється велика робота в сфері реформування вищої освіти, вдосконалюються навчальні робочі програми, технології викладання, впроваджуються нові дисципліни, зокрема біологічна статистика. Велику роботу в цьому напрямку проводять відомі вчені в галузі соціальної медицини та організації охорони здоров'я, особливо в формуванні її як дисципліни, що викладається у вищій медичній школі. Серед них В. Ф. Москаленко, Ю. В. Вороненко, В. М. Пономаренко та інші.

Основні принципи статистики та відомі поняття ймовірності подій були розроблені у середині XIX ст. Ж. Гавр у своїй книзі «Загальні принципи медичної статистики» розробив статистичний підхід, на якому базується доказова медицина. Він вважав, що для того, щоб перевага була надана певному методу лікування, він повинен не лише приводити до кращих результатів, ніж методи, з якими порівнюється, але й різниця в ефективності повинна перевищувати деяку порогову величину, що залежить від числа спостережень. А вже на початку XX ст. дослідники почали створювати лабораторії біостатистики та видаватися спеціалізовані журнали з цієї тематики: *Biometrika* (Англія, з 1901 р.), *Biometrics* (США, з 1945 р.), *Biometrische Zeitschrift* (Німеччина, з 1959 р.). В 1978 році була організована Міжнародна спільнота клінічної біостатистики (ISCB) [5].

Важливе значення для становлення біостатистики як науки мали перші українські спеціальні підручники. Основна їх частина підготовлена вченими Харківського медичного інституту: «Робоча медична статистика» (Є. Каган), «Смертність в Росії і в Україні» (М. В. Птуха,), «Загальна теорія санітарної статистики» (А. М. Мерков), «Практикум з санітарної статистики» (Л. А. Абрамович, М. І. Камінський, П. Т. Петров), «Загальна теорія і методика санітарно-статистичного дослідження», «Демографічна статистика» (А. М. Мерков), «Обробка клінічних та лабораторних даних (використання статистики в роботі лікаря)» (Л. С. Камінський) та інші [4].

Таким чином, історичний розвиток медичної статистики свідчить про те, що в Україні цю сферу потрібно вдосконалювати з урахуванням сучасних досягнень в науці та техніці, реформуванні у сфері охорони здоров'я та вищої освіти. Безперечно, біостатистика повинна займати належне місце в біологічній і медичній науці, а також в програмах університетської освіти з урахуванням перспектив входження України до єдиного європейського наукового та освітнього простору.

Лікарям відомо безліч методів діагностики і лікування, ефективність яких була «доведена» статистичними методами і які, тим не менш, «канули в воду», не витримавши перевірки практикою. А як часто доводиться читати статті, в яких статистичні маніпуляції з одними і тими ж даними призводять до прямо протилежних висновків. Все це наводить майбутнього лікаря на думку, що статистичні методи або ненадійні, або занадто складні для розуміння, або взагалі не більше ніж інструмент несумлінного дослідника.

Тим часом, навіть початкового знайомства зі статистикою в поєднанні зі здоровим глуздом зазвичай достатньо, щоб зрозуміти, що пропонує нам автор в якості «доказів». За іронією долі помилки рідко пов'язані з ймовірнісними статистичними питаннями. Як правило, це найпростіші помилки такі, як відсутність контрольної групи використання невідповідних вибірок або нехтування статистичної перевіркою гіпотез.

В контексті вище зазначеного важливо враховувати природу цих даних, так як кожна спеціальність, і медична в тому числі, вносять свою специфіку в постановку задачі та інтерпретацію результатів.

Вивчення медичної статистики студентами медичного вузу важливо з різних причин. Виділимо основні:

1. Як і будь-який розділ математики, вона сприяє розвитку логічного мислення, навчає студентів аналізувати інформацію, приймати зважені рішення, засновані на доказовій базі.
2. Допомогає усвідомити важливість використання математичних методів в медицині і формує вміння застосовувати їх при вирішенні завдань професійної спрямованості.
3. Бере участь у формуванні у студентів загальнокультурних, загально-професійних компетенцій в області як медичної, організаційно-управлінської, так і науково-дослідницької діяльності (Таблиця 1).
4. Розвиває вміння вивчати медичну літературу, яка містить статистичні викладки.

У таблиці 1 представлені професійні компетенції, для формування яких необхідно вивчення на різних факультетах (медичному та стоматологічному) медичної статистики.

Міжпредметні зв'язки – один з найважливіших принципів навчання в сучасній освіті, що забезпечує взаємозв'язок природно-наукового, гуманітарного та професійного циклів. На *Рис. 1* представлені міждисциплінарні зв'язки медичної статистики.

Таблиця 1

**Професійні компетенції студентів медичних вузів,
формування яких сприяє вивчення модуля «Медична статистика»**

Спеціальність	Зміст компетенції (або її частини)
<i>Медична діяльність</i>	
	Здатність і готовність до застосування соціально-гігієнічних методик збору та медико-статистичного аналізу інформації ...
Медицина	про показники здоров'я населення
Стоматологія	про стоматологічні захворюваності
<i>Організаційно-управлінська діяльність</i>	
	<i>Готовність до участі в оцінці якості надання ...</i>
Медицина	медичної допомоги з використанням основних медікостатистических показників
Стоматологія	стоматологічної допомоги з використанням основних медико-статистичних показників
<i>Науково-дослідницька діяльність</i>	
Медицина	Готовність до аналізу і публічного показу інформації на основі доказової медицини
Стоматологія	
Медицина	Здатність до участі в проведенні наукових досліджень
Стоматологія	
Медицина	Готовність до участі у впровадженні нових методів і методик спрямованих на охорону здоров'я громадян
Стоматологія	



Рис. 1. Міжпредметні зв'язки медичної статистики з дисциплінами, що вивчаються в медичному ЗВО

Однак у студентів-медиків виникає чимало труднощів під час вивчення статистики, які можна пояснити наступними причинами: більшість студентів при вступі до медичного вузу більше уваги приділяють таким предметам як біологія та хімія, недооцінюючи важливість математичної підготовки для майбутньої медичної діяльності (хоча, не так давно, окремі вищі вибрали математику – як один з конкурсних предметів для

вступу на навчання для здобуття освітнього ступеня магістра). Багато розділів математики шкільного курсу вивчаються ними поверхово, цим обумовлений вкрай низький рівень математичної підготовки таких студентів на першому курсі.

Отже, виділимо такі цілі вивчення модуля «Медична статистика»:

- 1) сформувані у студентів уявлення про основні поняття та методи математичної статистики, необхідних для вирішення завдань, що виникають у професійній діяльності медичного працівника;
- 2) здійснювати поетапне та послідовне формування у студентів логічного і алгоритмічного мислення;
- 3) прищеплювати навички самостійного опрацювання літератури з даної тематики;
- 4) розвинути навички складання та аналізу математичних моделей прикладного характеру, використання різних комп'ютерних програм для аналізу даних, зрозумілої інтерпретації отриманих результатів, коректного і наочного подання інформації по проведеними дослідженнями.

Розглянемо зміст модуля «Математична статистика» з виділеними модульними одиницями і елементами (таблиця 2).

Таблиця 2

Структура модуля «Медична статистика»

Модульна одиниця	Модульний елемент
1. Основні поняття медичної статистики	1.1. Медична статистика як наука 1.2. Генеральна сукупність і вибірка. 1.3. Статистичний ряд. 1.4. Оцінка параметрів генеральної сукупності за її вибірці. 1.5. Визначення обсягу вибірки при заданій точності інтервального оцінки
2. Описова статистика	2.1. Типи даних. 2.2. Центральна тенденція.
3. Перевірка статистичних гіпотез	3.1. Статистична гіпотеза. 3.2. Помилки першого і другого роду. 3.3. Перевірка відповідності аналізованих даних нормальному закону розподілу. 3.4. Параметричні критерії. 3.5. непараметричні критерії
4. Кореляційний і регресійний аналіз	4.1. Кореляційний зв'язок, види зв'язку. 4.2. Коефіцієнт кореляції Пірсона і Спірмена. 4.3. Лінійна регресійна модель. Оцінка коефіцієнтів лінійної регресії

Нами виділені інваріантна і варіативна частини математичної статистики змісту модуля «Медична статистика» (таблиця 3).

Таблиця 3

Вміст модуля «Медична статистика»

Інваріантна частина	Варіативна частина
1. Генеральна сукупність і вибірка. Репрезентативність вибірки. Дискретний та інтервальный варіаційні ряди, їх числові характеристики, графічне представлення. 2. Точкові та інтервальный оцінки. Довірча ймовірність і рівень значущості. визначення обсягу вибірки при заданій точності інтервального оцінки. 3. Типи даних. Заходи центральної тенденції і заходи розсіювання.	1. Рішення комплексу різнорівневих завдань з урахуванням міжпредметних інтеграції з використанням статистичних програм. 2. Особливості використання статистичних програм для: а) побудови полігону розподілу і гістограми; б) розрахунку параметрів описової статистики і їх візуалізації (побудова діаграм діапазонів, розмахів і кругових діаграм);
Інваріативна частина	Варіативна частина
4. Нульова і альтернативна статистичні гіпотези. Помилки першого і другого роду. 5. Необхідність перевірки нормальності розподілу аналізованих даних. 6. Параметричні і непараметричні критерії статистичного аналізу. Алгоритм вибору статистичного критерію для аналізу даних. Статистична і клінічна значимість отриманих результатів. 7. Кореляційний зв'язок, види, тіснота зв'язку. Коефіцієнти кореляції Спірмена і Пірсона. 8. Регресійний аналіз. Рівняння регресії, оцінка коефіцієнтів лінійної регресії	в) перевірки відповідності аналізованих даних закону нормального розподілу, особливості застосовуваних критеріїв; г) перевірки статистичних гіпотез, особливості інтерпретації; д) обчислення коефіцієнта кореляції і його візуалізації; е) знаходження коефіцієнтів лінійної регресійної моделі. 3. Рекомендації щодо подання даних в наукових публікаціях.

Отже, здатність застосовувати статистичні методи в медицині не зводиться до заучування декількох формул і вмінню відшукати табличне значення. Як і будь-яка творча діяльність, застосування статистичних методів і інтерпретація отриманих результатів вимагають глибокого проникнення в сутність справи – розуміння як можливостей і обмежень використовуваних методів, так і істоти розв'язуваної клінічної завдання.

Статистичне обґрунтування часто виявляється найважливішим фактором, що визначає рішення на користь пропонованого лікування. Разом з тим самі медики рідко займаються статистичними обґрунтуваннями своїх досліджень в силу того, що мають досить туманне уявлення в цій області.

Як бачимо, програма змістового модуля «Медична статистика» базується на активній реалізації принципів інтегративності, проблемності, та професійної направленості. Це дозволяє підвищити мотивацію студентів до вивчення дисципліни, виявити творчі здібності, ліквідувати прогалини шкільного курсу, інтегрувати отримані знання в інших дисципліни та підвищити рівень навчальної підготовки в цілому. Практичні навички використання методів математичної статистики формуються у студентів, підготовляючи матеріали для студентських конференцій, коли виникає необхідність в експериментальній обробці даних за різними дисциплінами в контексті проведених досліджень. Досвід вивчення медичної статистики, розуміння студентами важливості цього розділу для здійснення наукових досліджень в подальшій роботі, послужать для них мотиваційним стимулом до опанування методами математичної статистики, а отже, підвищать рівень їх професійної компетентності.

Використана література:

1. Біостатистика: підручник / [В. Ф. Москаленко, О. П. Гульчій, М. В. Голубчиков та ін.]; за ред. В. Ф. Москаленка. Київ : Книга плюс, 2009. 184 с.
2. Габорець О. А. Інформаційні технології в системі фахової підготовки майбутніх лікарів. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 січня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. 10-12 с.
3. Нові технології навчання менеджменту в медицині. Навчальний посібник / за заг.ред. Ю. В. Вороненка, Н. Г. Гойди, О. П. Мінцера, М. Мітчелла. Київ : Книга плюс. 2009. 416 с.
4. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я : навч. посіб. для студ. вищ. мед. навч. закл. / [Ю. В. Вороненко, В. Ф. Москаленко, О. Г. Проць та ін.]; за ред. Ю. В. Вороненка, В. Ф. Москаленка. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2000. 680 с.
5. Іванчук М. А. Формулювання клінічних висновків під час вивчення біостатистики у вищих медичних навчальних закладах *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Випуск 4(14). С. 175-179

References:

1. Moskalenko V. F, Hulchii O. P, & Holubchikov M. V. (2009). Biostatystyka. Pid zahalnoiu redaktsiieiu chlena-korespondenta AMN Ukrainy, profesora V.F. Moskalenka [Biostatistics. Under the general editorship of Corresponding Member of AMS of Ukraine, Professor Moskalenko V.F]. Kyiv : Knyha plus [in Ukrainian].
2. Haborets O.A. (2019). Informatsiini tekhnolohii v systemi fakhovoi pidhotovky maibutnikh likariv. Kliuchovi pytannia naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykhologii u XXI st [Information technologies in the system of professional training of future doctors. Key issues of scientific research in the field of pedagogy and psychology in the XXI century] (pp.10-12). Lviv: NGO «Lvivska pedahohichna spilnota» [in Ukrainian].
3. Voronenko Yu. V., Hoida N. H., Mintser O. P., Mitchell M. (2009). Novi tekhnolohii navchannia menedzhmentu v medytsyni [New technologies of management training in medicine]. Kyiv : Knyha plus [in Ukrainian].
4. Voronenko Yu. V., Moskalenko, V.F., Protsek O. G. (2000). Sotsialna medytsyna ta orhanizatsiia okhorony zdorovia [Social Medicine and Health Organization]. Ternopil: Ukrmed-knyha [in Ukrainian].
5. Ivanchuk M.A. (2017). Formuluvannya klinichnykh vysnovkiv pry vyvchenni biostatystyky u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh [Formulation of clinical findings in the study of biostatistics in higher medical schools]. *Fizyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal – Physical and mathematical education: a scientific journal*, 4 (14). (pp.175-179) [in Ukrainian].

Haborets O. A., Sherman Z. O. Mathematical statistics as a necessary component of professional training of future doctors

Mathematical statistics is the science that develops mathematical methods for systematizing and using statistics for scientific and practical inferences, based on probability theory, which makes it possible to evaluate the reliability and accuracy of inferences made on the basis of limited statistical material.

In the context of current requirements for the integration of science and education, the preparation of a graduate of a university, including a medical profile, the future doctor must possess the necessary level of mathematical competence, the bases of which are laid in the first year of study at a medical university. Due to the scientific advancement of modern medicine, including healthcare, there is a growing need for objectivity so that data can be properly processed and properly interpreted, leading to conclusions that can become justified tests. Even before observations and data are collected, experiments should be designed and planned to allow for further statistical analysis of the data. Most senior students and graduates of the medical college have difficulty using mathematical methods, especially mathematical statistics, to solve research problems in their professional activities.

To increase the level of mathematical training of medical students, the author analyzed the variant module "Medical statistics" within the disciplines "Medical physics", "Medical informatics" and "Social medicine". This module is relevant and aims at the formation of general and professional competencies for future doctors, focused on preparing a graduate of a medical university for research and medical activity. The experience of studying mathematical statistics within these disciplines, participation in scientific circles and conferences will motivate students to study this section, promote better mastering of the material, increase the level of professional competence of young professionals.

Key words: professional competences, research activity, mathematics, mathematical statistics, medical statistics, integrative-modular approach, variational content, cross-curricular relations, future doctors.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано сучасні підходи до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти; розглянуто погляди науковців, щодо потенціалу і особливостей педагогічного проєктування.

Метою статті є визначення та аналіз сучасних підходів до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти. В статті висвітлено сутність поняття «система», «виховна система»; проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти трактується як цілеспрямоване визначення програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, компоненти якої взаємопов'язані між собою, складають цілісну структуру і забезпечують досягнення визначених цілей та завдань виховання.

Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначено як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

До чинників, що визначають специфіку проєктування виховної системи конкретного закладу освіти належать система цінностей закладу загальної середньої освіти, його структура та життєдіяльність; соціально-психологічний клімат, організаційна культура, кадровий потенціал, особливості контингенту учнів; забезпеченість ресурсами; вплив зовнішнього середовища.

Виокремлено та схарактеризовано сучасні підходи до проєктування виховної системи (аксіологічний, особистісно-розвивальний, системний, детерміністський, синергетичний, формаційний, парадигмальний); що уможливило створення та функціонування ефективних виховних систем у закладах загальної середньої освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі проєктування та розвитку виховної системи закладу загальної середньої освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: система, виховна система, виховна система закладу загальної середньої освіти, проєкт, проєктування, педагогічне проєктування, проєктування виховної системи, підходи до проєктування виховної системи.

Цілісний розвиток та виховання особистості учня потребують інтеграції всіх виховних впливів в закладі загальної середньої освіти, власне створення та функціонування виховної системи. Актуальною є точка зору Л. Новикової, про те, що виховання успішне, якщо воно системне [9].

На думку А. Макаренка, жодний засіб не можна вважати гарним чи поганим, якщо він розглядається окремо від інших засобів, комплексу педагогічних впливів, системи – «... не прийом, не метод, не засіб, якими б привабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього» [8, с. 375–376].

У програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей наголошується, що однією з проблем у освітньому процесі є відсутність системності та цілісності щодо виховання учнів, фрагментарність в організації виховної діяльності в закладах освіти [13, с. 7].

Відповідно, потребує дослідницької уваги проблематика створення сучасних виховних систем, зокрема, визначення підходів до їх (систем) проєктування.

Наукові засади становлення виховних систем обґрунтовано у працях В. Кабуша, В. Караківського, Л. Новикової, Г. Сороки, Є. Степанова та ін.

Загальні аспекти педагогічного проєктування та проєктування педагогічних, виховних систем досліджували В. Докучаєва, О. Коберник, О. Кравцов, А. Макаренко, С. Прищепа, В. Сухомлинський та ін.

Як зазначав А. Макаренко, «добре в людині завжди доводиться проєктувати і педагог зобов'язаний це робити» [8, с. 134].

У дослідженнях В. Докучаєвої проаналізовано сутність і структуру проєктування інноваційних педагогічних систем, визначено структурні схеми процесу проєктування (логічна, психологічна, технологічна) [2].

Однак, потребує дослідження проблема проєктування виховної системи школи.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі сучасних підходів до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Ми поділяємо точку зору Г. Костюка про те, що «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості»; «виховувати – це проєктувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів» [5, с. 308].

Термін «проєкт» (від латинського «*pro*» – наперед і «*jacere*» – кидати) перекладається як «викинутий, виставлений наперед» [7, с. 164].

Новий тлумачний словник української мови тлумачить слово «проєкт» як:

– сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів та ін.;

- попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження;
- задуманий план дій, задум, намір [10, с. 779].

У наукових публікаціях О. Коберника проєктування визначено як цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації, спрямованої на забезпечення особистісно-розвивального підходу у досягненні мети виховання [4].

На думку К. Вентцеля, педагог має докласти максимум зусиль, щоб віднайти систему виховання, що може і повинна бути застосована до конкретної дитини; відповідно, скільки існує учнів – така ж кількість існує виховних систем [1].

Загальнонаукове поняття «система» походить від дав.-гр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання» і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє з середовищем, як єдине ціле і відокремлена від нього.

Ми визначасмо виховну систему закладу загальної середньої освіти як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Слушною є точка зору Л. Новикової, про те, що існування загальних уявлень про школу, як цілісний феномен, наявність концепції, що сприйнята педагогами та учнями, власної моделі школи відтворює її стан та проєктує теперішнє і майбутнє [9].

Проєктування виховної системи школи розглядаємо як цілеспрямоване визначення програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, всі компоненти якої взаємопов'язані між собою, складають цілісну структуру і забезпечують досягнення визначених цілей і задач виховання. Відповідно, як стверджував А. Макаренко, «...коли ви бачите перед собою вихованця – хлопчика чи дівчинку, ви повинні проєктувати більше ніж здається для ока. І це завжди правильно. Як добрий мисливець, роблячи постріл у ціле, що рухається, бере далеко вперед, так і педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини і страшенно поважати її, хоча за зовнішніми ознаками, може, ця людина і не заслуговує поваги» [8, с. 81].

Науковець О. Кравцов визначив наступні етапи проєктування виховної системи школи:

- передпроєктний;
- організаційний;
- етап ситуаційного та понятійного самовизначення;
- ціннісно-змістового самовизначення;
- концептуалізації;
- програмування;
- рефлексії [6].

Виокремлено низку чинників, що визначають особливості проєктування виховної системи конкретного закладу освіти – система цінностей закладу загальної середньої освіти, його структура та життєдіяльність; соціально-психологічний клімат, організаційна культура, кадровий потенціал, особливості контингенту учнів; забезпеченість ресурсами; вплив зовнішнього середовища.

На наш погляд, проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти має базуватися на таких підходах:

– *аксіологічний підхід* забезпечує орієнтацію проєкту виховної системи на всебічний розвиток особистості, сприяння формуванню ціннісного ставлення до себе, оточуючих і довкілля, забезпечує можливості для саморозвитку і самореалізації, виявляється в інтеріоризації суспільних цінностей, тобто перетворення їх у систему особистісних цінностей, засвоєнні соціальних норм і зразків поведінки, на які орієнтуються у власній життєдіяльності;

– *особистісно-розвивальний підхід* передбачає правильно організовану, різноманітну, активну особистісно значущу діяльність суб'єктів виховання, пріоритетністю якої є орієнтація проєкту виховної системи на фізичний, психічний, соціальний та духовний розвиток особистості учня з максимальним урахуванням його мотивів, потреб, цілей, здібностей і національних, статевих, вікових, індивідуально-психологічних особливостей;

– *системний підхід* має на меті розглядати проєктування як складну систему, компоненти якої взаємодіють і зумовлюють цілісність означеного процесу, передбачають визначення мети, завдання, сутності, складових, структури, змісту даного процесу, взаємозалежність яких утворює цілісну, динамічну систему, результатом якої є інноваційний проєкт виховної системи;

– *детерміністський підхід*, завдяки якому проєктування виховної системи трактується як поле реалізації певних явищ, що мають характер закономірностей;

– *синергетичний підхід* – застосовується для дослідження проєктування виховної системи як багатовимірної системи відкритого типу, провідним принципом існування якої є самореалізація, що здійснюється в процесі постійної і активної взаємодії із зовнішнім середовищем;

– формаційний підхід – дає можливість визначити чинники, що зумовлювали генезу вітчизняних виховних систем;

– парадигмальний підхід – дає можливість простежити проектування виховної системи через сукупність світоглядних ідей, теоретико-методологічних підходів, нової стратегії освіти та парадигми виховання.

Ефективне проектування виховної системи школи можливе за дотримання наступних умов:

– проектування здійснюватиметься на засадах системного підходу, педагогічна система розглядатиметься як сукупність трьох компонентів (розвиток, виховання, навчання), що взаємозв'язані між собою і розкривають наперед послідовність і характер взаємодії педагогів і учнів;

– проектування виховних систем в закладах загальної середньої освіти враховуватиме особливості їх життєдіяльності, природного, предметного та соціокультурного середовища, регіональних, національних, демографічних ознак тощо;

– буде розроблено надійні критерії, показники та рівні моніторингу ефективності виховної системи закладу освіти;

– передбачатимуться умови успішної реалізації технології проектування виховної системи, що ґрунтуються на досвіді та концептуальних підходах проектування виховних систем.

Висновки. Отже, проектування виховної системи на засадах схарактеризованих підходів уможливило створення та функціонування ефективної виховної системи; перетворює процес виховання з неупорядкованої сукупності різноманітних виховних справ, впливів, дій у цілісну спроектовану педагогічну взаємодію, робить його цілеспрямованим і гармонійним; забезпечує переведення існуючих систем виховання у якісно новий стан, оптимізує їх організацію та управління.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів досліджень даної проблематики належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до моделювання виховної системи школи.

Використана література:

1. Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода. *Свободное воспитание*. 1992. № 1. С. 6–11.
2. Докучаева В. В. Ціннісні аспекти проектування інноваційних педагогічних систем. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. № 7 (296). С. 119–126.
3. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск : Академия последипломного образования, 2001. 332 с.
4. Кobernyk O. M. Сутисна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч.2. С. 101–109.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 609 с.
6. Кравцов А. О. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003. 26 с.
7. Куштенко Л. Ю. Этимологический справочник учителя английского языка. Київ, 1987. 230 с.
8. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Київ, 1954. Т.5. 382 с.
9. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
10. Новый тлумачний словник української мови / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ, 2003. 926 с.
11. Прищепя С. М. Особливості проектування виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2017. Вип. 150. С. 94–97.
12. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. І. Т. Богданова. Київ : Освіта України, 2017. 368 с.
13. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.
14. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: посібник. Харків, 2002. 128 с.
15. Степанов Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса. Москва, 2008. 224 с.

References:

1. Ventcel, K. N. (1992). *Nravstvennoe vospitanie i svoboda* [Moral education and freedom]. *Svobodnoe vospitanie*. 1, 6–11. [in Russian].
2. Dokuchaieva, V. V. (2015). *Tsinnisni aspekty proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system* [Value aspects of designing innovative pedagogical systems]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 7 (296), 119–126. [in Ukrainian].
3. Kabush, V. T. (2001). *Gumanisticheskaja vospitatelnaja sistema: teorija i praktika* [The humanistic educational system: theory and practice]. *Minsk: Academy of Postgraduate Education*. 332 p. [in Russian].
4. Kobernyk, O. M. (2012). *Sutnisna kharakterystyka proektuvannia pedahohichnoho protsesu* [Essential characteristic of pedagogical process design]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2, 101–109. [in Ukrainian].
5. Kostyuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of the individual]. *Kyiv*. 609 p. [in Ukrainian].
6. Kravcov, A. O. (2003). *Proektirovanie vospitatel'noj sistemy shkoly v kontekste polikriterial'nogo podhoda k analizu pedagogicheskoy dejstvitel'nosti* [Designing the educational system of the school in the context of a multicriteria approach to the analysis of pedagogical reality]. *Extended abstract of candidate's thesis*. *Sankt-Peterburg*. [in Russian].
7. Kushtenko, L. Ju. (1987). *Jetimologicheskij spravocnik uchitelja anglijskogo jazyka* [Etymological reference book of an English teacher]. *Kyiv*. 230 p. [in Russian].
8. Makarenko, A. S. (1954). *Metodyka orhanizatsii vykhovnoho protsesu* [Methods of organization of the educational process]. *Kyiv*, T.5. 382 p. [in Ukrainian].

9. Novikova, L. I. (2000). Vospitanie kak pedagogicheskaja kategorija [Education as a pedagogical category]. *Pedagogika*. 6, 32–33 [in Russian].
10. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New interpretative dictionary of the Ukrainian language] (2003) / uklad. V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko. Kyiv. 926 p. [in Ukrainian].
11. Pryshchepa, S. M. (2017). Osoblyvosti proektuvannia vykhovnoi systemy zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Features of designing educational system of a comprehensive educational institution]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. 150. 94–97. [in Ukrainian].
12. Providnytstvo v osviti. Vid idei do vichnosti [From idea to eternity]: kolektyvna monohrafiia (2017) / za zah. red. I. T. Bohdanova. K.: Osvita Ukrainy, 368 p. [in Ukrainian].
13. Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnosti [The New Ukrainian School program is in the process of moving towards values] (2018). Kyiv [in Ukrainian].
14. Soroka, H. I. (2002). Suchasni vykhovni systemy ta tekhnolohii: posibnyk [Modern educational systems and technologies: a guide]. Xarkiv, 128 p. [in Ukrainian].
15. Stepanov, E. N. (2008). Pedagogu o vospitatel'noj sisteme shkoly i klassa [Teacher about the educational system of school and class]. Moskva, 224 p. [in Russian].

Haharin M. I. Modern approaches to the design of the educational system of the general secondary education

The article analyzes modern approaches to designing the educational system of a general secondary education institution; the views of scientists on the potential and features of pedagogical design are considered.

The purpose of the article is to identify and analyze modern approaches to designing the educational system of a general secondary education institution. The article covers the essence of the concept of «system», «educational system»; designing the educational system of a general secondary education institution is interpreted as the purposeful determination of the program of life of the subjects of pedagogical interaction, all components of which are interconnected, form a coherent structure and ensure the achievement of the defined goals and objectives of education.

The educational system of a general secondary education institution is defined as a complex of interrelated and interdependent basic components (educational goal, concept, tasks, subjects (pupils, teachers, parents), living space (system-forming activity, communication, relations, management, self-government, interaction), which is a complete socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life realization in the physical, mental, social and spiritual and spheres.

Factors that determine the specific design of the educational system of a particular educational institution include the system of values of the institution of general secondary education, its structure and life; socio-psychological climate, organizational culture, staffing potential, features of the student contingent; availability of resources; the impact of the environment.

The modern approaches to the design of the educational system (axiological, personality-developmental, systemic, deterministic, synergistic, formative, paradigmatic) are distinguished and characterized; making it possible to create and operate effective educational systems in general secondary education institutions.

The research materials can be used in the process of designing and developing the educational system of a general secondary education institution at the present stage.

Key words: system, educational system, educational system of general secondary education institution, project, designing, pedagogical design, project of educational system, approaches to design of educational system.

УДК 377.36:37.091.33:808.5

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.26>

Гилярська О. І.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ
РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

Розглядаються методологічні підходи до формування професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутніх вчителів у навчальному процесі в педагогічних коледжах. Здійснено огляд наукових джерел щодо аналізу таких методологічних підходів, як компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та задачний. З'ясовано, що з позицій цих підходів найбільш логічно розглядати формування професійно орієнтованої риторичної компетентності.

Визначено, що відповідно до компетентнісного підходу процес навчання набуває розвивального характеру і містить знання, вміння, навички, ставлення та досвід педагогічної діяльності. Доведено, що особистісно орієнтований підхід спрямований на визнання цінності, унікальності, неповторності особистості майбутнього вчителя, його права на вільний розвиток та прояв своїх здібностей у педагогічній діяльності, формування власного стилю у спілкуванні. Зазначається, що діяльнісний підхід реалізується під час цілеспрямованого навчання та процесу виховання, яке здійснюється в результаті використання переконливого слова. Акцентовано увагу на тому, що задачний підхід формування професійно орієнтованої риторичної компетентності в майбутніх учителів є процесом формування здатності розв'язувати професійно-комунікативні задачі.

Наголошується на важливості риторичної компетентності для педагога, оскільки вона має професійне спрямування та застосовується насамперед для розв'язання навчально-виховних завдань. Доведено, що професійно орієн-

тована риторична компетентність майбутнього вчителя пов'язана з майстерністю педагогічного впливу словом, з дієвістю технології розвивального культуровідповідного навчання та виховання за допомогою ефективного, переконливого мовлення. Визначено перспективи подальших досліджень у даному напрямі.

Ключові слова: методологічні підходи, професійно орієнтована риторична компетентність, майбутні вчителі, компетентнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, діяльнісний підхід, задачний підхід, педагогічні коледжі.

Відповідно до запитів сучасного суспільства й освіти майбутній педагог повинен володіти риторичною компетентністю. Формування риторичної компетентності, яка є важливим компонентом у структурі загального розвитку й професійної підготовки майбутнього педагога, має бути пріоритетним упродовж усього професійно орієнтованого навчання в закладах освіти, а особливо на межі школи і педагогічного коледжу, де вона актуалізується відповідно до вікових особливостей психофізіологічного розвитку студентів і загально-дидактичних принципів наступності й перспективності навчання.

У контексті нашого дослідження виявлено, що концепції гуманізації та гуманітаризації освіти приділяли увагу такі науковці, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін. Теоретичним ідеям щодо особливостей змісту й процесу професійної підготовки майбутніх педагогів присвятили дослідження А. Алексюк, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Сластьонін, Л. Хомич та ін. Теоретичні узагальнення про компетентнісний підхід до навчання здійснили Н. Бібік, В. Химинець, О. Овчарук, І. Пометун та ін. Проте проблема формування професійно орієнтованої риторичної компетентності на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та задачного підходів вивчена недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати найбільш логічні методологічні підходи до формування професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутніх вчителів у навчальному процесі в педагогічних коледжах.

Надзвичайно важливу роль у нашому дослідженні професійно орієнтованої риторичної компетентності відіграє підхід, що означає певну позицію стосовно проблеми, яку ми досліджуємо. За О. Дубасенюк, підхід – це теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проектування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу [5, с. 65].

У законі України «Про освіту» проголошено курс на впровадження компетентнісного підходу до освіти. Досягнення цієї мети забезпечується формуванням ключових компетентностей, які є необхідними кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Компетентнісний підхід передбачає не лише демонстрацію знань, умінь і навичок від майбутнього фахівця, а формування в нього професійної компетентності. Реалізація такого підходу передбачає використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування професійних умінь і навичок у педагогічній діяльності.

Компетентнісний підхід, як вважає К. Рудницька, переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у площину формування і розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини [9, 241]. Відповідно до компетентнісного підходу викладач виступає організатором навчально-виховного процесу, а студент переходить від пасивного засвоєння знань до дослідницької активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес навчання набуває розвивального характеру і містить знання, вміння, навички, ставлення та досвід педагогічної діяльності.

Сучасні концепції педагогічної освіти, як стверджує О. Часнікова, базуються на ідеях розвитку людських ресурсів та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу. Серед принципів професійного розвитку педагогів провідним визначає науковець реалізацію компетентнісного підходу до розвитку фахової кваліфікації педагогів, що передбачає необхідність переходу від кваліфікації, яку спеціаліст здобуває один раз і назавжди, до компетентності, яка дозволяє мобільно змінювати професійну діяльність, зумовлену соціально-економічними змінами, динамікою ринку праці [10]. Тому сьогодні студенти педагогічних коледжів набувають такі компетентності під час навчання, які будуть потрібні їм упродовж їхнього життя. Ці компетентності виявляються і використовуються на різних етапах становлення особистості, у професійних і соціальних аспектах її життя.

Сутність компетентнісного підходу, як вважає О. Красільнікова, полягає не стільки в інформуванні людини, що навчається, скільки в здатності навчити її вирішувати проблеми, які можуть виникнути як у професійному, так і в повсякденному житті. Тому важливим завданням сучасної освіти є формування в майбутніх фахівців здатності самостійно вирішувати проблеми різної складності на основі отриманих знань та власного досвіду, а також критично мислити, уміти адаптуватися до умов мінливого світу. А цьому сприяє поєднання навчального процесу з професійною практикою [7]. Студенти педагогічних коледжів мають практику в навчально-виховних закладах освіти вже з другого курсу. Спочатку вони мають можливість ознайомитися з майбутньою професією, лише спостерігаючи за навчально-виховним процесом. І тільки після вивчення необхідних методик роботи студенти проводять заняття та виховні заходи самостійно. Таким чином, студенти педагогічних коледжів навчаються вирішувати проблеми різної складності на основі отриманих знань та власного досвіду.

Компетентнісний підхід, переконана О. Дубасенюк, спрямований на професійну компетентність як якість особистості майбутнього педагога / фахівця, що характеризує рівень його інтеграції як у середовище профе-

сійної діяльності, так і в різні соціальні середовища, входження в які передбачає виконання різних соціальних ролей [5, с. 107]. Сьогодні майбутній педагог має володіти кількома компетентностями. Однією з провідних є професійно орієнтована риторична компетентність майбутнього вчителя. Згідно з запитами сучасної освіти та суспільства майбутній педагог повинен конструктивно і системно мислити, креативно виражати своє ставлення до світу, поважати думку інших та бути готовим до гармонійної мовленнєвої взаємодії. Тому наявність у майбутніх педагогів риторичної компетентності, яка є обов'язковим компонентом педагогічної майстерності, є однією з умов розв'язання цього завдання. Володіючи риторичною компетентністю, майбутній педагог зможе виявити себе переконливим мовцем і досягти успіхів у педагогічній діяльності.

Педагогічні коледжі покликані розвивати в майбутніх учителів творче мислення, унікальні здібності, готовність до вибору, комунікабельність, суб'єктність, адаптованість, мобільність, толерантність, конкурентоспроможність та готовність до педагогічної діяльності. Реалізація компетентнісного підходу сприяє розвитку здібностей студентів педагогічних коледжів діяти в проблемних, нестандартних ситуаціях, шукати свій спосіб рішення, виробляти неповторний індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Професійно орієнтована риторична компетентність є сьогодні провідною компетентністю для майбутнього педагога. Працівник освітнього галузі, який володіє риторичною компетентністю, здатний не лише ефективно виражати власні думки, але й стимулювати суб'єктів освітнього процесу до критичного мислення, творчого діалогу в процесі педагогічного дискурсу.

Тому ми вважаємо, що реалізацію компетентнісного підходу слід втілювати через систему завдань, практичних робіт, вправ і практик, які вимагають застосування різноманітних знань і умінь у різних навчальних і педагогічних ситуаціях. Крім того, використання проектних методик навчання вимагає від студентів високого рівня самостійності; у свою чергу різноманітні проблемні ситуації розвивають ініціативу, пошукові вміння та здібності майбутніх вчителів. Компетентнісний підхід орієнтується на цілісність і завершеність у підготовці студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Сьогодні одним з пріоритетів державної політики розвитку освіти є особистісна орієнтація навчання. Особистісно орієнтований підхід реалізується через побудову відкритої особистісної взаємодії в процесі навчання, у результаті чого створюються умови для особистісного розвитку та розкриваються здібності студентів, а процес навчання є засобом, що створює умови для виявлення та реалізації особистісних якостей студентів.

Особистісно орієнтований підхід вивчався такими науковцями, як С. Вітвицька, О. Дубасенюк, С. Яценко та ін. Науковці дотримуються думки, що особистісна орієнтація освіти сьогодні є надзвичайно важливою, оскільки вона спрямована на визнання цінності, унікальності та неповторності особистості майбутнього вчителя.

Як стверджує С. Яценко, особистісна орієнтація освіти висуває найбільш інтегративний, найбільш важливий критерій прогресу людства – рівень гуманізації суспільства, тобто саме становище в ньому особистості, яке визначає рівень її економічної, політичної і соціальної свободи; рівень задоволення матеріальних і духовних потреб; стадії психофізичного і соціального здоров'я [11, 234]. Таким чином, особистісно орієнтоване навчання реалізується лише в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії головних учасників навчально-виховного процесу, викладача і студента, яке здійснюється при врахуванні психолого-педагогічних та методичних умов навчання. До психолого-педагогічних умов науковець відносить психологічні основи організації особистісно орієнтованого навчання та підготовку вчителя/викладача до впровадження особисто орієнтованих технологій. Щодо методичних умов, то вони повинні гармонізувати освітні запити, цілі, прагнення учня/студента та вчителя / викладача з їхніми потенційними можливостями.

Згідно з особистісно орієнтованим підходом навчання вчитель / викладач є одним з головних суб'єктів навчально-виховного процесу, орієнтація на людину як неповторну, унікальну особистість у системі особистісно орієнтованого навчання. Створення умов для саморозвитку студента, його самовиховання та самоорганізації потребує духовних контактів між студентом і викладачем та взаємно відповідального ставлення до спільної справи. Тому заохочення та підтримка природного бажання студента займатися учінням вимагає від викладача глибокого вивчення потреб студента, його соціальних та особистісних запитів, природних нахилів, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу тощо.

За О. Дубасенюк, особистісно орієнтований підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя передбачає орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога. Це процес утвердження особистості як вищої цінності буття за умови пробудження в особистості потреби в самореалізації й самовдосконаленні [5, с. 78]. У результаті цього майбутній педагог є доброзичливим, позитивно ставиться до оточуючих людей та світу. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя утворює підґрунтя для розвитку самоповаги, почуття власної гідності та поваги до інших особистостей.

Особистісно орієнтований навчально-виховний процес, на думку С. Вітвицької, будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а насамперед на послідовному завжди і у всьому ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності [3, с. 69]. Таким чином, визнання викладачем індивідуальності майбутнього педагога, врахування її в організації та здійсненні навчальної діяльності повинна проявитися в самій стратегії особистісно-орієнтованого навчання.

Тому викладач підбирає різноманітні форми в педагогічному процесі, щоб найбільш ефективніше вплинути на особистість, у результаті чого відбувається ефективний розвиток особистості студента.

Діяльнісний підхід орієнтує навчально-виховний процес безпосередньо на особистості студентів, урахування їхніх індивідуальних особливостей та особистісного досвіду. Реалізація цього підходу потребує переведення студентів на позицію суб'єктів пізнання, оскільки діяльність є основним чинником становлення людини як особистості і професіонала. Питання діяльнісного підходу були предметом вивчення таких дослідників, як Л. Виготський, О. Дубасенюк, Т. Мартинюк та ін.

Так, наприклад, великим внеском Л. Виготського є розробка проблеми співвідношення навчання та розвитку дитини. Науковець ввів поняття зони актуального розвитку та зон найближчого розвитку. Л. Виготський стверджує, що зона найближчого розвитку має більше значення для динаміки інтелектуального розвитку і успішності навчання, ніж актуальний рівень їхнього розвитку [4, с. 247]. Дослідник додає, що в співпраці, під керівництвом, з чимось допомогою учень / студент може зробити набагато більше і розв'язати більш складні задачі, ніж зробить це самостійно. Зона найближчого розвитку має найбільше значення для прогнозування динаміки та ефективності інтелектуального зростання. Саме ця зона визначає можливості навчання. Сьогодні навчання розглядається як найбільш вагомий чинник, складовий елемент соціальних впливів на психічний розвиток студента педагогічного коледжу. За умови цілеспрямованої організації навчання в педагогічному коледжі студент може досягнути найбільших висот свого розвитку та оволодіти необхідними компетентностями для успішного здійснення педагогічної діяльності.

Загальною характеристикою живих істот, за Т. Мартинюк, є їх активність. Саме активність забезпечує підтримку життєво важливих зв'язків усіх істот з навколишнім світом. Джерелом активності живих організмів є потреби, завдяки яким усе живе діє певним чином та в певному напрямі. Активність людини зумовлена потребами, які формуються в суспільстві в процесі навчання і виховання [8, с. 49]. Сучасний студент педагогічного коледжу потребує певний ряд компетентностей, які необхідні йому для здійснення майбутньої успішної педагогічної діяльності. Тому програми педагогічних коледжів складені так, щоб залучити студента до гармонійно організованої навчальної діяльності в коледжі, у результаті якої студент оволодіває необхідними компетентностями для майбутньої професії.

Майбутньому педагогу, як стверджує О. Дубасенюк, слід засвоїти важливе положення, що діяльність є одним з основних чинників становлення людини як особистості і професіонала. Особистість пізнається в діяльності, а особистісна якість розвивається і формується в діяльності [5, с. 95]. Таким чином, діяльність для майбутнього педагога є основними чинниками його становлення як особистості та професіоналу. Студент педагогічного коледжу розвивається або формується як особистість протягом чотирирічного навчання. Він постійно залучений до навчально-виховного процесу в коледжі, де створюється невимущена творча атмосфера під час взаємодії, формування системи цінностей у сфері міжособистісного та професійного спілкування. Це не лише стимулює розвиток особистості, свободу вибору, самостійність, незалежність дій, а й формує відповідальність за прийняті рішення.

Діяльнісний підхід відіграє важливу роль у підготовці майбутніх педагогів, оскільки специфіка навчальної діяльності полягає в спрямуванні на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності. Діяльнісний підхід передбачає, що в центрі навчання знаходиться особистість, її мотиви, цілі, неповторний її досвід.

Отже, діяльнісний підхід реалізується під час цілеспрямованого навчання та процесу виховання, яке здійснюється за допомогою переконливого слова. Професійно орієнтована риторична компетентність формується в результаті комунікативної діяльності, яка є складною системою взаємодії викладача і студента. Формування цієї компетентності вимагає організацію в навчально-виховному середовищі комунікативної діяльності, яка містить необхідну і достатню систему комунікативних знань і забезпечує їх застосування на практиці під час педагогічного спілкування зі всіма суб'єктами навчального процесу.

Сучасні навчальні заклади сьогодні потребують педагога, який вміє системно мислити, швидко і нестандартно розв'язувати проблеми, що виникають, та володіє високим рівнем розвитку творчого потенціалу. Розвиток творчого мислення студентів у процесі навчання входить до числа пріоритетних завдань, що стоять перед педагогічними коледжами. Творче мислення визначається, як таке, у результаті якого студент успішно розв'язує нову задачу, яка раніше ніколи ним не розв'язувалася, причому ця задача позв'язується незвичним, оригінальним способом, яким студент раніше не користувався. Задачний підхід вивчали Г. Балл, Л. Буркова, О. Дубасенюк та ін.

Так, задачі, за Г. Баллом, – це система, обов'язковими компонентами якої є а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані (тобто вихідний предмет задачі); б) модель, яка вимагає стану предмету задачі (тобто вимога задачі) [1, с. 32]. Способом рішення задачі науковець вважає будь-яку процедуру, яка при її здійсненні може забезпечити рішення цієї задачі [1, с. 36]. Тому, говорячи про спосіб рішення задачі, необхідно враховувати характеристики вирішувача.

Г. Балл додає, що з поняттям способу рішення тісно пов'язане поняття процесу рішення задачі. Процес рішення задачі, за Г. Баллом, визначається як фрагмент функціонування вирішувача, який здійснюється особою в процесі рішення або з метою її вирішення. При цьому враховуються не лише виконувачі операції, а також тимчасові та енергетичні затрати на їхнє здійснення [1, с. 39]. Студенти педагогічних коледжів вирішують багато задач щодня на заняттях з педагогіки, психології, фізіології, історії, української та іноземної мов.

Дослідник співвідносить комунікативні задачі з пізнавальними. Предмет комунікативної задачі, як і пізнавальної, визначає затребуване вдосконалення знань. Відмінність цих задач полягає в тому, що в процесі рішення пізнавальної задачі особа вдосконалює знання, якими сама володіє; вирішуючи комунікативну задачу, особа вдосконалює знання, якими володіє друга активна система – реципієнт [1, с. 87]. Звичайно, для розвитку професійно орієнтованої риторичної компетентності вагоме значення має вирішення комунікативної задачі, у процесі якого активізуються не тільки мовленнєві, але й пізнавальні процеси. Вирішуючи такі задачі, викладач педагогічного коледжу спонукає студента манерою висловлювання вплинути на слухача, зацікавити його чи переконати, тобто виявити себе переконливим мовцем.

Задачний підхід, як зазначає О. Дубасенюк, дає можливість посилити проблемну подачу навчального матеріалу під час лекційного викладу матеріалу, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, до самостійних висновків, узагальнень. Дослідниця додає, що проблемні питання та проблемні практичні завдання сприяють також розвитку рефлексії, самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів [6, с. 160]. Цілком погоджуємося з її узагальненнями та висновками. Підбираючи педагогічні задачі до навчального матеріалу, викладач спирається на особистий досвід студентів, який набутий під час різних видів педагогічних практик, спонукає до вираження власної оцінки і таким чином стимулює формування гуманістично спрямованої позиції та ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів.

Серед продуктивних засобів розвитку мислення майбутніх вчителів О. Дубасенюк було виділено професійно-орієнтовані педагогічні задачі – спеціально відібрані задачі, які складені на основі типових педагогічних ситуацій, що виникають у реальній педагогічній дійсності і які вимагають від майбутніх педагогів застосування набутих психолого-педагогічних знань, урахування соціального замовлення суспільства, сучасних методологічних підходів, концептуальних ідей, зручних інноваційних засобів та методів з метою отримання продуктивного результату [6, с. 160]. Таким чином, майбутній педагог щодня з великою кількістю професійно-життєвих ситуацій, які вимагають від нього швидкого та кваліфікованого вирішення.

До того ж, заданий підхід, як стверджує Л. Буркова, у підготовці фахівців утворює можливість більш продуктивно готувати їх до майбутньої професійної діяльності. Розв'язуючи професійні задачі під час навчальної діяльності, майбутній фахівець вчиться поєднувати теоретичні знання з практичним їх застосуванням, бачити проблеми, трансформувати їх на задачі, ідентифікувати їх за рівнем складності, динаміки, ступенем визначеності, розуміти свій потенціал для їх розв'язування, шукати найкращі альтернативи розв'язку і отримувати гарантовано продуктивний результат [2, с. 11]. Студенти педагогічних коледжів мають цілий перелік предметів, на заняттях яких вони розв'язують професійні задачі, де демонструють свої теоретичні знання та вміння практично їх використовувати. Розв'язуючи такі задачі, майбутні педагоги наближаються до професійної діяльності, тобто до вирішення багатьох задач у майбутній педагогічній діяльності.

Отже, формування професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутніх вчителів доцільно здійснювати засобами розв'язання комунікативних задач, тому педагогічною умовою формування професійно орієнтованої риторичної компетентності нами визначено розробку комплексу комунікативних задач, що сприятиме формуванню всіх складових професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутнього педагога.

Формування професійно орієнтованої риторичної компетентності в майбутніх учителів на засадах задачного підходу є процесом формування здатності розв'язувати професійно-комунікативні задачі, які базуються на комунікативних знаннях та вміннях. Особливістю комунікативних задач є те, що вони є практико-зорієнтовані та їх розв'язання вимагає теоретичних предметних знань від студентів. Тому, щоб розв'язати такі задачі, студенти педагогічних коледжів повинні застосувати набуті теоретичні знання та власний комунікативний досвід.

Висновки. Таким чином, теоретичне підґрунтя розгляду формування професійно орієнтованої риторичної компетентності в майбутніх учителів у педагогічних коледжах базується на таких методологічних підходах, як компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та задачний підходах. З позицій цих підходів найбільш логічно розглядати формування професійно орієнтованої риторичної компетентності. Відповідно до компетентнісного підходу процес навчання набуває розвивального характеру і містить знання, вміння, навички, ставлення та досвід педагогічної діяльності. Особистісно орієнтований підхід спрямований на визнання цінності, унікальності, неповторності особистості майбутнього вчителя, його права на вільний розвиток та прояв своїх здібностей у педагогічній діяльності, формування власного стилю у спілкуванні. Діяльнісний підхід реалізується під час цілеспрямованого навчання та процесу виховання, яке здійснюється в результаті використання переконливого слова. Задачний підхід формування професійно орієнтованої риторичної компетентності в майбутніх учителів є процесом формування здатності розв'язувати професійно-комунікативні задачі. Риторична компетентність педагога має професійне спрямування, вона застосовується насамперед для розв'язання навчально-виховних завдань. Проблема риторичної компетентності педагога актуальна вже тому, що пов'язана з майстерністю педагогічного впливу словом, з дієвістю технології розвивального культуровідповідного навчання та виховання за допомогою ефективного, переконливого мовлення. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці моделі формування професійно орієнтованої риторичної компетентності в майбутніх учителів у педагогічних коледжах.

Використана література:

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.
2. Буркова Л.В. Задачний підхід у підготовці фахівців соціально-економічних професій: типи задач та особливості їх розв'язання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 2. С. 11-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkntushp_2015_2_4 (дата звернення: 10.01.2020).
3. Вітвицька С. С. Особистісно орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. С. 50-78.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1982. 504 с.
5. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Вид. 2-ге допов. Житомир: ФО-П Левковець Н. М., 2019. 300 с.
6. Дубасенюк О. А. Реалізація задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Київ – Вінниця, 2010. С. 159-164.
7. Красильнікова О. В. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2018. № 1. С. 147-156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknteu_2018_1_14 (дата звернення: 12.01.2020).
8. Мартинюк Т. С. Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8-9 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 222 с.
9. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38), с. 241-244.
10. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Розділ «Педагогічна наука»*. 2014. Вип. № 3 (24). URL: www.narodnaosvita.kiev.ua (дата звернення: 12.01.2020).
11. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2015. Вип. 85. С. 231-237.

References:

1. Ball, G.A. (1990). *Teoriya uchebnykh zadach: Psihologo-pedagogicheskiy aspekt [Learning theory: Psychological pedagogical aspect]* Moskva: Pedagogika [in Russian].
2. Burkova, L.V. (2015). *Zadachnyi pidkhd u pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii: typy zadach ta osoblyvosti yikh rozv'iazannia [The task approach in training specialists of socio-economic professions: types of tasks and peculiarities of their solving]*. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika – Taras Shevchenko national university newsletter: Pedagogy*, 2, 11-16. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkntushp_2015_2_4 [in Ukrainian].
3. Vitvytska, S.S. & Dubaseniuk, O.A. (Ed). (2012). *Osobystisno oriientovane vykhovannia studentiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity. [Personally oriented education of students in higher educational establishments]. Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhd – Professionally pedagogical education: personally oriented approach*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhsU im. I. Franka, 50-78 [in Ukrainian].
4. Vyigotskiy, L.S. & Davyidova, V.V. (Ed). (1982). *Sobranie sochineniy. Problemyi obschey psihologii [Collected works. Problems of general psychology]*. (Vols. 1-6). Moskva: Pedagogika [in Russian].
5. Dubaseniuk, O. A. (2019) *Metodolohiia ta metody naukovo-pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology and methods of scientific pedagogical research]*. Zhytomyr: FO-P Levkovets N.M. [in Ukrainian].
6. Dubaseniuk, O.A. (2010). *Realizatsiia zadachnoho pidkhd u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia. [Realization of the task approach in professional training of a future teacher]*. *Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnystva z kreatyvnoi pedahohiky – Innovation technology and education content institute of the Ukrainian education and science ministry. Academy of the international cooperation on creative pedagogy*, (pp. 159-164). Kyiv – Vinnytsia. [in Ukrainian].
7. Krasilnikova, O.V. (2018) *Kompetentnisnyi pidkhd yak osnova filosofii osvity [The competence approach as the basis of education philosophy]*. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu – Kyiv national commercial and economical university newsletter*, 1, 147-156. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknteu_2018_1_14 [in Ukrainian].
8. Martyniuk, T.S. (2016). *Metodyka realizatsii diialnisnoho pidkhd u protsesi navchannia heohrafiï Ukrainy uchniv 8-9 klasiv [Methodology of realizing the activity approach during teaching Geography to pupils of 8-9 forms]*. Candidate's thesis. Kyiv : NAPS [in Ukrainian].
9. Rudnitska, K.V. (2016). *Sutnist poniat «kompetentnisnyi pidkhd», «kompetentnist», «kompetentsiia», «profesiina kompetentnist» u svitli suchasnoi osvitnoi paradyhmy [The essence of the concept “competence approach”, “competence”, “professional competence” in the light of the modern educational paradigm]*. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Uzhhorod university scientific newsletter. Ser. “Pedagogy. Social work”*, 1 (38), 241-244 [in Ukrainian].
10. Chasnikova, O.V. (2014) *Kompetentnisnyi pidkhd v osviti yak osnova yii reformuvannia [Competence approach as the basis for reforms]*. *Narodna osvita. Elektronne naukove fakhove vydannia. Rozdil «Pedahohichna nauka» – Public education. Electronic professional edition. Part “Pedagogical science”*, 3 (24). Retrieved from www.narodnaosvita.kiev.ua [in Ukrainian].
11. Iatsenko, S.L. (2015) *Osobystisno oriientovane navchannia: teoretichni ta prykladnyi aspekty [Personally oriented teaching: theoretical and practical aspects]*. *Problemy osvity – Problems of education*. Kyiv : MON Ukrainy, issue 85, 231-237 [in Ukrainian].

Hyliarska O. I. Methodological approaches to the formation of professionally oriented rhetorical competence of future teachers in pedagogical colleges and ways of their realization

The article examines methodological approaches to the formation of professionally oriented rhetorical competence of future teachers in the educational process in pedagogical colleges. Scientific sources have been reviewed on the analysis of methodological approaches such as competence, personality-oriented, activity-based and task-oriented. It has been found that it

is the most logical to consider the formation of professionally oriented rhetorical competence from the standpoint of these approaches.

It is determined that according to the competence approach the learning process acquires a developmental character and contains knowledge, skills, attitudes and experience of pedagogical activity. It is proved that a person-centered approach is aimed at recognizing the value, uniqueness of the future teacher's personality, his right to free development and displaying his abilities in pedagogical activity, forming his own style in communication. It is noted that the activity approach is implemented through purposeful learning and the upbringing process that results from the use of persuasive words. The attention is drawn to the fact that the task-oriented approach of the formation of professionally oriented rhetorical competence in future teachers is the process of forming the ability to solve professional and communicative tasks.

The importance of rhetorical competence for the teacher is considered greatly significant, as it has a professional focus and is used primarily to solve educational problems. It is proved that the professionally oriented rhetorical competence of the future teacher is connected with the mastery of pedagogical influence of the word, with the effectiveness of technology of developmental cultural education and education through effective, convincing speech. The prospects for further research in this area are identified.

Key words: methodological approaches, vocationally oriented rhetorical competence, future teachers, competence approach, personality-oriented approach, activity approach, task-oriented approach, pedagogical colleges.

УДК 378.6:624(430)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.27>

Григор'єва В. А.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Розглянуто систему підготовки інженерів-будівельників у технічних університетах Німеччини та зміни, які відбулися в її структурі в контексті Болонського процесу. Зосереджено увагу на одному з аспектів реформування закладів вищої освіти – упровадження дворівневої системи навчання зі здобуттям освітніх ступенів бакалавра й магістра. Охарактеризовано особливості підготовки фахівців із будівництва за першим і другим рівнями вищої освіти в технічних університетах: умови вступу до бакалавріату (наявність Abitur – атестата зрілості, який можна отримати після навчання в гімназії або в загальній школі за програмою гімназії; обов'язкове проходження дво-, тримісячної попередньої практики, метою якої є отримання інформації про перебіг основних робочих процесів, пов'язаних із майбутньою професією на будівництві); допуском до навчання за магістерською програмою є ступінь бакалавра, однак університети мають право самостійно визначати умови, за якими вони набирають студентів; види магістратури з різними умовами вступу (попередня, яка починається одразу після бакалавріату, та спрямована на підвищення кваліфікації, що не залежить від ступеня бакалавра, а передбачає наявність досвіду професійної діяльності); відсутність практичної підготовки за магістерською програмою через короткий термін навчання; присвоєння кваліфікації бакалавра/магістра інженерії (Bachelor of Engineering / Master of Engineering) та бакалавра/магістра наук (Bachelor of Science / Master of Science), яке залежить від профілю освітніх програм (більш орієнтованих на проведення досліджень або більш орієнтованих на практичну діяльність); компетентності випускників бакалаврських і магістерських програм за спеціальністю «Будівництво»; тривалість написання випускових робіт – від 5 до 10 тижнів за бакалаврським рівнем і від 12 до 23 тижнів за магістерським тощо.

Ключові слова: Німеччина, вища освіта, технічний університет, інженер-будівельник, Болонський процес, бакалавріат, магістратура.

Будівництво як галузь промисловості посідає в Німеччині ключову позицію серед усіх секторів економіки, створює передумови для розвитку злагодженого функціонального суспільства та загального економічного зростання. Саме тому країна докладає чимало зусиль для створення належних умов для забезпечення будівельної галузі висококваліфікованими фахівцями. Уже протягом багатьох років інженерна освіта Німеччини вважається однією з найкращих у світі: технічні університети стабільно посідають найвищі щаблі у світових рейтингах; Німеччина належить до п'яти найпопулярніших країн для іноземних студентів; система технічної освіти була і залишається загальноприйнятим еталоном підготовки спеціалістів.

Підготовка майбутніх інженерів у Німеччині, зокрема інженерів-будівельників, є актуальною науковою проблемою, що відображається в працях дослідників багатьох країн світу: Є.-М. Гайнєндірк, Т. Голуб, О. Горшкова, А. Губаєра, Е. Грос, Г. Дудар, О. Дудар, В. Зобека, Й. Ланге, А. Пономарьова, І. Чадежа, Г. Юнге та ін. У своїх працях науковці розглянули застосування інноваційних методів навчання, науково-дослідницьку роботу студентів технічних спеціальностей, особливості професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних університетах тощо. Проте не було здійснено узагальненого опису сучасної системи підготовки інженерів-будівельників у Німеччині, що, на нашу думку, є на сьогодні актуальним для сучасних науковців і практиків.

Мета статті – дослідити структуру сучасної системи підготовки фахівців із будівництва в закладах вищої технічної освіти Німеччини, виявити особливості вступу, навчання та присвоєння кваліфікації у вищих закладах різних типів.

С. Черкашин зазначив, що до кінця ХХ ст. у Німеччині та інших країнах Європи функціонувала одноетапна система навчання, яка передбачала освітні програми з 4-річним або 5-річним повним терміном навчання, хоча на той час у багатьох країнах світу існувала багатоетапна система набуття вищої освіти: поділ наукової підготовки в закладах вищої освіти на кілька етапів, кожний із яких завершувався досягненням певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Процес інтернаціоналізації вищої освіти вимагав пристосування системи вищої освіти Німеччини до міжнародних освітніх структур і приведення європейських систем вищої освіти до загальних стандартів [6, с. 365].

19 червня 1999 р. в італійському місті Болонья з метою створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі 29 міністрів освіти європейських держав від імені своїх урядів підписали Болонську декларацію. Згідно із цим документом одним із найважливіших напрямів діяльності країн-учасниць указано затвердження системи всім зрозумілих та порівнюваних освітніх кваліфікацій і наукових ступенів, а також запровадження системи вищої школи з двома етапами навчання [3, с. 478]. До підписання цієї декларації, відповідно до п. 19 Рамкового закону про вищу освіту Німеччини від 1998 р., бакалавріат і магістратура розглядалися як альтернатива традиційній підготовці спеціалістів [14]. У 2002 р. до цього закону були внесені поправки, згідно з якими вони визначаються основними структурними складовими вищої освіти в Німеччині [13].

Упровадження дворівневої системи вищої освіти в Німеччині спричинило низку змін у підготовці фахівців із будівництва, зокрема випускникам цієї спеціальності замість кваліфікації «дипломований інженер» тепер присвоюється кваліфікація бакалавра і магістра. Водночас деякі заклади вищої освіти продовжують присвоювати випускникам кваліфікацію «дипломований інженер», а деякі разом із цією кваліфікацією присвоюють кваліфікацію магістра [15].

Відповідно до «Глосарію основних понять і термінів Болонського процесу», бакалавр (Bachelor) – це перший академічний ступінь, що присуджується після закінчення як мінімум трьох років навчання (6 – 8 семестрів (3 – 4 роки), 180 – 240 кредитів ECTS) [10, с. 49]. Здобути освіту за першим рівнем вищої освіти за спеціальністю «Будівництво» в Німеччині можна в університетах, технічних університетах, вищих фахових школах і професійних академіях.

Право та можливість навчатися на бакалаврському рівні вищої освіти в галузі будівництва в технічному університеті надає наявність Abitur (нім. *allgemeine Hochschulreife*) – атестата зрілості. Він видається за результатами навчання в гімназії або в загальній школі за програмою гімназії, яке триває 12 – 13 років, а також після складання випускниками іспитів із чотирьох основних предметів. Зазначені заклади освіти надають учням широку й поглиблену освіту, тим самим готують їх до здобуття освіти у вишах. Так, під час навчання в гімназії в учнів розвивається здатність осмислювати теоретичні поняття й оперувати ними, виявляти взаємозалежні елементи, вміти їх класифікувати та усвідомлено представляти. Тобто гімназія готує своїх вихованців до професій, які передбачають високий інтелектуальний рівень та дослідницький характер діяльності [1, с. 125]. Відповідність освітньому стандарту, зафіксованому в дипломі Abitur, зазвичай дозволяє вступити до університету без іспитів [5, с. 116], на конкурсній основі – за середнім балом, оскільки довіра до атестата зрілості в Німеччині є достатньо високою.

Хоча для вступу до технічного університету за спеціальністю «Будівництво» не потрібно складати іспити, обов'язковим є проходження дво- або тримісячної попередньої практики (нім. *Vorpraktikum*) на підприємстві [2]. У більшості університетів цю практику можна пройти як до початку навчання, так і протягом перших семестрів.

Метою практики, яку студенти мають обов'язково пройти на будівельному майданчику або в майстерні, є отримання інформації щодо перебігу основних робочих процесів, пов'язаних із майбутньою професією на будівництві; ознайомлення із технічними, економічними й соціальними умовами роботи на різноманітних посадах, із використанням і обробкою будівельних матеріалів, експлуатацією будівельної техніки, будівельними конструкціями, процесами тощо [11–12].

Головне завдання навчання за освітнім ступенем бакалавр полягає в наданні здобувачеві того мінімуму знань, який знадобиться йому для успішної професійної діяльності. Під час навчання на бакалавріаті студенти отримують базові знання за фахом, методичні навички, широку професійну орієнтацію.

Після закінчення бакалаврських програм за спеціальністю «Будівництво» випускники здатні, здебільшого самостійно, здійснювати інженерну діяльність і частково нести за неї відповідальність. Зокрема, до неї належать: прості статичні розрахунки; контроль процесу проєктування, затвердження, виконання робіт, обліку даних відповідно до чинних інструкцій; оцінка лабораторних і польових досліджень; реалізація нагляду за процесом будівництва, калькуляція запланованих витрат та виконання функцій контролю за дорученими завданнями.

Зауважимо, що виконання цих видів робіт спочатку відбувається під наглядом досвідчених інженерів-будівельників [15].

Підсумком навчання на першому рівні вищої освіти є бакалаврська робота (нім. *Bachelor-Thesis*). У ній майбутні фахівці з будівництва повинні довести свою здатність застосовувати все те, чому вони навчилися.

Тривалість написання бакалаврської роботи була встановлена Постійною конференцією міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (КМК) та становить від п'яти до десяти тижнів [15].

За умови успішного завершення навчання за бакалаврською програмою підготовки фахівців із будівництва випускники отримують диплом про закінчення першого рівня вищої освіти та здобувають академічний ступінь *бакалавра інженерії* (Bachelor of Engineering – B. Eng.) після закінчення навчання у вищих фахових школах, професійних академіях або *бакалавра наук* (Bachelor of Science – B. Sc.) – університетів, технічних університетів [15]. Цей диплом в Німеччині є першим документом, що дає право на працевлаштування. Відповідно до вимог Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (КМК) кваліфікація «бакалавр» прирівнюється до кваліфікації «дипломований інженер», який раніше присвоювався випускникам вищих фахових шкіл [9].

Присвоєння кваліфікацій «of Engineering» або «of Science» здебільшого залежить від профілю освітніх програм, які бувають двох видів:

1) програми, орієнтовані переважно на проведення досліджень (нім. *stärker forschungsorientiert*), тому їх метою є навчання методів та систем вирішення науково-практичних завдань, опанування методологічних і наукових принципів (також міждисциплінарних), постановка складних технічних і науково-дослідних питань та їх вирішення з акцентом на формуванні аналітичних навичок здобувачів;

2) програми прикладного характеру (нім. *stärker anwendungsorientiert*), орієнтовані на формування в студентів фундаментальних фахових знань та ґрунтовних прикладних знань про сучасний стан техніки через практичні завдання, особливо, реалізовані під час практичної підготовки під керівництвом викладачів вишів [8].

Варто зауважити, що, на відміну від вищих фахових шкіл, практично в усіх технічних університетах майбутніх інженерів-будівельників навчають з урахуванням їхнього потенційного навчання в магістратурі. Через це шість семестрів бакалавріату здебільшого орієнтовані на формування методологічної і теоретичної бази для опанування ґрунтовних знань під час навчання за магістерською програмою. Таким чином, бакалаврський рівень вищої освіти виступає як кваліфікаційний і перехідний, орієнтований на формування основоположних знань, що не можуть кваліфікуватися як знання, достатні для безпосередньої діяльності, а тому передбачає навчання на магістерському рівні вищої освіти [15].

Магістр (Master) – другий академічний ступінь, що присуджується закладами вищої освіти після закінчення навчання протягом 2 – 4 семестрів (1 – 2 роки, 60 – 120 кредитів ECTS) [10, с. 137-138]. Передумовою для допуску до навчання в магістратурі є успішне завершення навчання за першим рівнем вищої освіти – зазвичай бакалаврським. Однак університети мають право самостійно визначати умови, за якими вони набирають студентів. У Німеччині здобути освіту за другим рівнем вищої освіти за спеціальністю «Будівництво» можна в університетах, технічних університетах і вищих фахових школах [15].

Зазначені заклади вищої освіти пропонують для майбутніх інженерів-будівельників два види магістратури з різними умовами вступу. Найбільш поширеним видом магістратури є послідовна або безперервна (нім. *konsekutiv*), яка починається одразу після бакалавріату. Магістратура такого типу вимагає більш високого ступеню якості освіти за спеціальністю, набутого під час навчання за програмою бакалавра, і замість є логічним продовженням зазначеної програми бакалавріату. Тобто магістратура такого типу формує в студентів широку базу знань і основний зміст усіх основних напрямів діяльності майбутніх фахівців із будівництва, а за навчальною програмою суттєво спирається на попередній бакалавріат [7, с. 166].

Разом із «послідовною» магістратурою заклади вищої освіти пропонують навчання за магістерською програмою, яка «спрямована на підвищення кваліфікації» (нім. *weiterbildend*), і не залежить від ступеня бакалавра, а передбачає наявність досвіду професійної діяльності [7, с. 166]. За такими програми можуть навчатися інженери-будівельники з професійним досвідом. Деякі з магістерських програм передбачають навчання без відриву від виробництва, зі зменшеною кількістю навчальних годин протягом семестру. На відміну від випускників «послідовної» магістратури випускники цього типу отримують спеціальні знання за досить обмеженим профілем діяльності [15].

Відповідно до п. 19 Рамкового закону про вищу освіту загальний стандартний період навчання на «послідовному» магістерському рівні вищої освіти становить 5 років, включаючи попередню бакалаврську програму. Стандартний період навчання за магістерською програмою становить щонайменше 1 рік та щонайбільше 2 роки. Магістерські програми передбачають якісно вищий професійний рівень вищої освіти. Під час навчання в магістратурі студенти отримують ґрунтовні наукові професійні знання, уміння та навички, які базуються на теоретичному поглибленні знань, здобутих під час навчання за бакалаврською програмою і подальшому розвитку їх професійних умінь [4]. Основна увага в магістратурі концентрується на більш глибокій спеціалізації і здійсненні наукової роботи. Успішне закінчення магістратури є допуском до аспірантури.

Випускники другого рівня вищої освіти за спеціальністю «Будівництво» здатні через певний час адаптації до нового робочого місця самостійно й незалежно проводити масштабну діяльність, до якої, зокрема, належить: ведення, моніторинг і виконання складних та масштабних технічних завдань, розробок, дослідницьких проєктів й усіх завдань щодо обробки замовлень; розробка та розрахунок складних будівельних завдань і створення складних планів об'єктів; самостійне управління та нагляд за будівельними роботами; бухгалтерський облік, ведення переговорів із клієнтами та підрядниками, зокрема укладання контрактів; здатність взяти на себе перейняття завдань керівництва – також у міждисциплінарній команді [15].

Практична підготовка через короткий термін навчання за магістерською програмою не передбачена. Практичний досвід повинен бути отриманий у період навчання на бакалавріаті або в проміжок часу між навчанням за бакалаврською і магістерською програмами, під час професійної діяльності [15].

Підсумком навчання на другому рівні вищої освіти є магістерська робота (нім. Master-Thesis). У ній здобувачі повинні продемонструвати здатність застосовувати отримані знання й наукові методи. Тривалість написання магістерської роботи, відповідно до рішення Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (КМК), – від 12 до 23 тижнів [15]. Після закінчення магістратури випускники здобувають академічний ступінь *magistra ingenerii* (Master of Engineering – M. Eng.) у вищих фахових школах або *magistra наук* (Master of Science – M. Sc.) в університетах та технічних університетах. Як і у бакалаврів, кваліфікація випускника залежить від профілю освітньої програми.

Відповідно до вимог Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (КМК), кваліфікація «магістр» прирівнюється до кваліфікації «дипломований інженер», яка раніше присвоювалась випускникам університетів, технічних університетів [9].

Зазначимо, що у вищих фахових школах усі лекції зазвичай проводять виключно спеціалісти в галузі будівництва, а в університетах до викладання за будівельним напрямом залучають фахівців з інших факультетів цього закладу вищої освіти (математики, інформатики, фізики тощо). Це призводить до різних акцентів у навчанні й до розбіжності в обсязі знань, що формуються під час навчання [15]. Проте Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (КМК) визначила, що кваліфікація «магістр» надає випускникам університетів і вищих фахових шкіл однакові права.

Отже, після реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу вищу освіту за спеціальністю «Будівництво» в Німеччині можна здобути за двома освітніми ступенями: бакалавра і магістра. Підготовку фахівців із будівництва за першим рівнем вищої освіти здійснюють університети, технічні університети, вищі фахові школи і професійні академії, за другим рівнем – університети, технічні університети й вищі фахові школи. Умовою вступу на бакалаврський рівень є атестат зрілості, а також обов'язкове проходження дво- або тримісячної попередньої практики. Передумовою для допуску до навчання за магістерською програмою є ступінь бакалавра, однак університети мають право самостійно визначати умови, за якими вони набирають студентів. Практична підготовка за магістерською програмою через короткий термін навчання не передбачена. Після закінчення бакалаврських програм випускники здатні, здебільшого самостійно, здійснювати інженерну діяльність і частково нести за неї відповідальність, а після магістерських – через певний час адаптації до нового робочого місця здатні самостійно й незалежно проводити масштабну професійну діяльність. Підсумком навчання на першому і другому рівнях вищої освіти є бакалаврська і магістерська роботи, у яких здобувачі повинні продемонструвати здатність застосовувати отримані знання й наукові методи. Тривалість написання цих робіт була встановлена Постійною конференцією міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (КМК) та становить від 5 до 10 тижнів за бакалаврським рівнем і від 12 до 23 тижнів за магістерським. Залежно від профілю освітніх програм (орієнтовані на проведення досліджень або на практичну діяльність) студенти по завершенні рівня бакалавра отримують кваліфікацію бакалавра наук або бакалавра інженерії, відповідно, після опанування рівня магістра – магістра наук або магістра інженерії.

Використана література:

1. Бутовецкая Э. М. Тенденции развития технических университетов в России и Германии (организационно-педагогический аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Казанский государственный технологический университет. Казань, 2003. 238 с.
2. Дударь Е. С. Специализация при обучении инженеров-строителей в университетах Германии и России. *Вестник ПНИПУ. Строительство и архитектура*. 2014. № 1. С. 72–79.
3. Колесник М. Ю. Наслідки реформування вищої освіти Німеччини. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35 (88). С. 477–483.
4. Отрощенко Л. С. Особливості підготовки магістрів у вищій освіті Німеччини. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. Київ, 2011. Т. VIII (33). С. 236–242.
5. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Е. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
6. Черкашин С. В. Розвиток вищих навчальних закладів Німеччини: історичний та педагогічний аспекти: монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. 528 с.
7. Яблочнікова І. О. Особливості формування професійної компетентності магістрів-фінансистів у ВНЗ Німеччини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2015. Вип. 21. С. 165–168.
8. ASBau-Standards: Akkreditierung und Qualitätssicherung zeitgemäßer Studiengänge des Bauingenieurwesens an deutschen Hochschulen. Berlin: ASBau, 2010. 52 S.
9. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelorund Masterstudiengängen. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (дата звернення: 14.10.2019).
10. Glossary on the Bologna Process: English – German – Russian / A. Jubara, G. Kaschlun, O. Kiessler, R. Smolareczyk (Ed.). Bonn: German Rector's Conference, 2006. 196 S.
11. Praktikantenrichtlinien für den Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen. Technische Universität Berlin. 2010. URL: https://www.planen-bauen-umwelt.tu-berlin.de/fileadmin/f6/Studieng_nge/04_sonstige_Dokumente/Bauing_B_Praktikumsrichtlinien_100531.pdf (дата звернення: 15.12.2019).
12. Richtlinie zur Anerkennung einer berufspraktischen Tätigkeit für den Studiengang Bauingenieurwesen an der Technischen Universität Dresden. 2015. URL: https://tu-dresden.de/bu/bauingenieurwesen/ressourcen/dateien/studium/ordner_datn/shg/Praktikumsrichtlinie.pdf?lang=en (дата звернення: 14.12.2019).

13. Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6. HRGAndG.) vom 8. August 2002. *Bundesgesetzblatt*. 2002. Teil 1. Nr. 57. S. 3138–3139. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl102s3138.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl102s3138.pdf%27%5D__1566938756879 (дата звернення: 09.01.2020).
14. Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998. *Bundesgesetzblatt*. 1998. Teil 1. Nr. 54. S. 2190–2197. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl198s2190.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl198s2190.pdf%27%5D__1566938674834 (дата звернення: 09.01.2020).
15. Vom Studium zum Beruf Bauingenieurwesen. Bachelor / Master. Orientierungshilfen für Studieninteressierte, für Studierende und Arbeitgeber. Berlin: ASBau, 2010. 32 S.

References:

1. Butovetskaya, E. M. (2003). Tendentsii razvitiya tekhnicheskikh universitetov v Rossii i Germanii (organizatsionno-pedagogicheskiy aspekt) [Trends in the development of technical universities in Russia and Germany (organizational and pedagogical aspect)]. *Candidate's thesis*. Kazan [in Russian].
2. Dudar, Ye. S. (2014). Spetsializatsiya pri obuchenii inzhenerov-stroiteley v universitetakh Germanii i Rossii [Specialization during Civil Engineers Training at Universities of Germany and Russia]. *Vestnik PNIPU. Stroitelstvo i arkhitektura – Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Construction and Architecture*, 1, 72–79 [in Russian].
3. Kolesnyk, M. Yu. (2014). Naslidky reformuvannya vyshchoi osvity Nimechchyny [Consequences of the Reforming of German Higher Education]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Formation of Creative Personality at High and Comprehensive Schools*, issue 35 (88), 477–483 [in Ukrainian].
4. Otroshchenko, L. S. (2011). Osoblyvosti pidhotovky mahistriv u vyshchii osviti Nimechchyny [Features of Master's Training in German Higher Education]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space*, Vol. VIII (33), 236–242 [in Ukrainian].
5. Sysoieva, S. O., Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka [European Union Education Systems: General Description]*. Navchalnyi posibnyk. Rivne: Ovid [in Ukrainian].
6. Cherkashyn, S. V. (2018). *Rozvytok vyshchykh navchalnykh zakladiv Nimechchyny: istorychni ta pedahohichni aspekty [Development of Higher Education Institutions in Germany: Historical and Pedagogical aspects]*. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenko I. S. [in Ukrainian].
7. Yablochnikova, I. O. (2015). Osoblyvosti formuvannya profesiinoi kompetentnosti mahistriv-finansystiv u VNZ Nimechchyny [Features of Formation of Professional Competence of Masters-Financiers at German Universities]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskyi natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Seriya: Pedahohichna – Collection of Scientific Papers of Kamyianets-Podilskyi National University. Ivan Ogienko. Series: Pedagogical*, issue 21, 165–168 [in Ukrainian].
8. ASBau-Standards: Akkreditierung und Qualitätssicherung zeitgemäßer Studiengänge des Bauingenieurwesens an deutschen Hochschulen. Berlin: ASBau, 2010. 52 S.
9. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
10. Glossary on the Bologna Process: English – German – Russian / A. Jubara, G. Kaschlun, O. Kiessler, R. Smolarczyk (Ed.). Bonn: German Rector's Conference, 2006. 196 S.
11. Praktikantenrichtlinien für den Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen. Technische Universität Berlin. 2010. URL: https://www.planen-bauen-umwelt.tu-berlin.de/fileadmin/f6/Studieng_nge/04_sonstige_Dokumente/Bauing_B_Praktikumsrichtlinien_100531.pdf.
12. Richtlinie zur Anerkennung einer berufspraktischen Tätigkeit für den Studiengang Bauingenieurwesen an der Technischen Universität Dresden. 2015. URL: https://tu-dresden.de/bu/bauingenieurwesen/ressourcen/dateien/studium/ordner_dateien/shg/Praktikumsrichtlinie.pdf?lang=en.
13. Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6. HRGAndG.) vom 8. August 2002. *Bundesgesetzblatt*. 2002. Teil 1. Nr. 57. S. 3138–3139. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl102s3138.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl102s3138.pdf%27%5D__1566938756879.
14. Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998. *Bundesgesetzblatt*. 1998. Teil 1. Nr. 54. S. 2190–2197. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl198s2190.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl198s2190.pdf%27%5D__1566938674834.
15. Vom Studium zum Beruf Bauingenieurwesen. Bachelor / Master. Orientierungshilfen für Studieninteressierte, für Studierende und Arbeitgeber. Berlin: ASBau, 2010. 32 S.

Hrygorieva V. A. The System of Training Civil Engineers at Technical Universities in Germany

The article deals with the system of training civil engineers in German technical universities and changes that have taken place in its structure in the context of the Bologna process. The focus is on one aspect of reforming higher educational institutions – the introduction of a two-tier system of education with Bachelor's and Master's degrees. Specific features of training construction specialists on the first and second higher educational levels in technical universities are characterized: the admission conditions for Bachelor's degree program (availability of Abitur – general education certificate, which can be obtained after studying in gymnasium or in general school under the gymnasium program; compulsory going through a previous two-, three-month practical training aimed at obtaining information on the main work flows related to the future profession in construction); admission to the Master's program is a Bachelor's degree, but universities are free to determine the requirements under which they admit students; types of magistracy with different entrance conditions (consecutive, which begins immediately after the Bachelor's degree, and is aimed at upgrading the qualification, the one that doesn't depend on Bachelor's degree, but implies having professional experience); lack of practical training for Master's program due to the short term of study; qualification of Bachelor of Engineering / Master of Engineering and Bachelor of Science / Master of Science, depending on the profile of educational programs (more research-oriented or more activity-oriented); competencies of graduates from Bachelor's and Master's programs in specialty 'Construction'; the duration of writing a final project is from 5 to 10 weeks on Bachelor's level and from 12 to 23 weeks on Master's degree, etc.

Key words: Germany, higher education, technical university, civil engineer, Bologna Process, bachelor's degree course, master's degree course.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розглядаються інноваційні підходи до організації мовної діяльності на заняттях з іноземної мови в вищих військово-навчальних закладах. Зокрема, розкривається сутність таких понять як інноваційні підходи, інноваційні технології. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах реалізації сучасних методів викладання англійської мови в ВНЗ. Висвітлюються цілі та рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу педагогічної літератури обґрунтовується методика застосування інноваційних підходів до організації мовної діяльності, оговорюється, що практичними особливостями інноваційної технології є цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів, що дає змогу організувати керувану, творчу роботу курсантів. Зазначається, відповідно до особливостей навчального процесу, основними принципами сучасних методів викладання іноземної мови у вищій школі є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на курсанта, змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії, засвоєння міжкультурних особливостей, професійна і фахова орієнтація, що дозволить інтенсифікувати навчання іноземної мови, зробити його більш цікавим та інформаційно ємним. Підкреслюється важлива роль мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора, тому що такий комплекс виводить процес навчання на якісно новий рівень. Успіх інтелектуального розвитку курсантів вищих військових навчальних закладів досягається головним чином на занятті, коли викладач організовує пізнавальну систематичну діяльність курсантів. Стаття наголошує на важливості використання проектної методики, яка сприяє кращому засвоєнню та закріпленню знань іноземної мови. Стаття наголошує на ефективності використання інтерактивних форм та методів в процесі викладання англійської мови, які дають змогу практично збільшити кількість розмовної практики на занятті, виявляються цікавими для курсантів, допомагають засвоїти матеріал та використати його у подальших заняттях, виконують дидактичні та різні розвивальні функції.

Ключові слова: інноваційний підхід, мовна діяльність, технології навчання, мультимедійний комплекс, інтенсифікація, якість, фахова орієнтація.

На сучасному етапі становлення української держави та її співпраці з чисельними європейськими країнами, реформування системи вищої освіти є визначною ланкою у процесі євроінтеграції та відкриває нові можливості для української молоді особливо для майбутніх офіцерів. Планомірне реформування військової галузі України викликає потребу не лише оновити технічне оснащення, а й удосконалити систему підготовки військових фахівців. Нова соціокультурна реальність зробила вивчення іноземних мов одним із пріоритетних завдань для майбутніх фахівців та зумовила, тим самим, необхідність модернізації сучасної системи вищої освіти. Оскільки процес викладання та засвоєння іноземної мови вважається складнішим від аналогічних процесів для більшості інших предметів, підвищення ефективності та результативності навчання, впровадження інноваційних технологій є популярною темою для багатьох досліджень.

Актуальність даного дослідження у полягає у розкритті інноваційних тенденцій, що застосовуються у процесі викладання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах України. Вивченням новітніх технологій, методів та прийомів у викладанні іноземних мов загалом та англійської мови зокрема займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме: Г. Крючков, В. Сенченко, С. Степаненко, Н. Н. Stern, J. W. Botkin тощо. У наукових дослідженнях педагогів та методистів (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька та ін.) обґрунтовано необхідність використання електронних засобів навчання іноземних мов. О. Пометун досліджує застосування інформаційних технологій, що сприяє реальній цільовій активності та високій мотивації курсантів[4]. Серед вимог, які ставляться до сучасного викладача іноземних мов Т. Рудницька розглядає використання інтерактивних технологій, технічних і медіа-засобів[6]. О. Пометун висвітлює інтерактивні методики та системи навчання. На її думку, «інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії під час заняття. Вони допомагають отримати нові знання та організувати групову діяльність, починаючи від взаємодії двох – трьох осіб між собою й до широкої співпраці багатьох» [4, с. 117]. Основи сучасної методики викладання іноземних мов досліджує С. Ніколаєва[3]. Вона розкриває мету, завдання, принципи, зміст, форми і методи навчання курсантів під час майбутньої іншомовної діяльності [3]. Методисти (О. Бігич, О. Борецька, Н. Бориско) вважають, що «навчання англійської мови – це складний, багатогранний процес, який вимагає регулярної і творчої діяльності. Він розглядається фахівцями як один із основних напрямів упровадження іноземної мови в суспільне середовище, спрямоване на підвищення рівня володіння, здійснюється з урахуванням стану його володіння та розвитку» [2, с. 263]. Сучасному викладачу важливо знати новітні методи викладання англійської мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів курсантів.

Мета статті – розкрити роль і значення інноваційних методик викладання дисциплін гуманітарного циклу, зокрема англійської мови.

У педагогічній інтерпретації «інновація» означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчального процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів»[6]. У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби. Існує близько трьохсот визначень поняття «технологія» – з грецького 'tehne' – «мистецтво», «ремесло»; 'logos' – «вчення», «наука». Таким чином, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність. «Педагогічна технологія – продумана в усіх деталях модель спільної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителів»[1]. Будь – яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам, зокрема таких як:

- Концептуальність. /Кожній педагогічній технології повинні бути притаманні ознаки: опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально – педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети/.
- Системність. /Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність/.
- Можливість управління. /Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів/.
- Ефективність. /Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти/.
- Відтворюваність. /Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами/.
- Візуалізація (характерна для окремих технологій). /Передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників/.

Відповідно до особливостей навчального процесу, основними принципами сучасних методів викладання іноземної мови у вищій школі є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на курсанта (learner-centered lessons), змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії, засвоєння міжкультурних особливостей, професійна і фахова орієнтація [3, с. 127]. Слід зазначити, оскільки основною метою у модернізації системи навчання іноземних мов є використання мовних засобів для забезпечення реального процесу спілкування та досягнення власних цілей комунікації, формується характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу. Комунікативний підхід базується на тому, що курсанти повинні опанувати мовні форми у процесі самої комунікації. Він ставить за мету навчання мови через мовлення і заснований на таких ключових поняттях, як «спілкування», «культура», «мотивація», «інтерактивність». У практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи, як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. Найбільш відомі форми парної і групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles);
- мозковий штурм (brainstorm);
- читання зигзагом (jigsaw reading);
- обмін думками (think-pair-share);
- парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші [3, с. 129].

Не можливо оминати увагою той факт, що кредитно-модульна система, яка вже давно поширена в США та країнах Європи, а з недавніх пір і в Україні, передбачає міждисциплінарну інтеграцію. Навчання іноземним мовам здійснюється у співпраці з викладачами професійно-орієнтованих та спеціальних дисциплін. Така система сприяє підготовці майбутнього військового фахівця, враховуючи специфіку його основної професії, розвитку професійного творчого мислення, ознайомленню з професійним етикетом, розвиває навички роботи в колективі, співробітництва тощо. Введення модульної структури курсів означає новий підхід не лише до побудови інноваційних програм професійного навчання, але й співвідношення фундаментальної та спеціальної підготовки щодо обсягу знань. Під час складання таких інноваційних програм з'являється можливість комбінувати курси з різних галузей наукового знання відповідно до нових запитів сучасності.

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє викладачеві залучити всю аудиторію до активної роботи [4, с. 95]. Використання інтерактивної дошки на заняттях значно збільшує ефективність навчання курсантів. Варто визначити такі ключові напрямки застосування МК:

- презентації, демонстрування та моделювання ситуацій;
- підвищення активності курсантів на заняттях;
- збільшення темпу заняття.

Використання МК на заняттях з англійської мови дозволяє активно залучати курсантів у навчальний процес, збільшує мотивацію навчання, стимулює творчу активність й сприяє розвитку особистості, розширює можливості подання навчальної інформації, воно є найбільш ефективним і економним за часом, є потужним інструментом, який може бути пристосований для використання у вивченні англійської мови з широким діапазоном тем.

Наступним із інноваційних та дієвих способів організації мовної діяльності на заняттях з іноземної мови є проектна методика, що сприяє кращому засвоєнню та закріпленню знань іноземної мови. Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість курсантам проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Метод проектів дозволяє курсантам проявляти самостійність у виборі джерел інформації, способі її викладу і презентації. Проектна методика дозволяє проводити індивідуальну роботу над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, спричиняє за собою підвищену мотивовану активність курсантів. Він сам обирає об'єкт дослідження, сам для себе вирішує: чи обмежитися підручником з іноземної мови (просто виконувати чергову вправу), або почитати інші підручники, передбачені програмою ВНЗ. Проте, часто курсанти звертаються до додаткових джерел інформації, аналізують, порівнюють, залишаючи найважливіше й найцікавіше. Виконання проектних завдань дозволяє курсантам бачити практичну користь від вивчення іноземної мови, слідством чого є підвищення інтересу до цього предмету. Робота над проектом – творчий процес. Курсант самостійно або під керівництвом викладача займається пошуком вирішення якоїсь проблеми, для цього потрібне не лише знання мови, але і володіння великим обсягом наочних знань, володіння творчими, комунікативними і інтелектуальними вміннями. Робота над проектами розвиває уяву, фантазію, творче мислення, самостійність та інші особові якості. Необхідно виділити наступні види проектів:

1. Інформаційні проекти. Цей тип проектів від початку спрямований на збір інформації про будь-який об'єкт, явище; ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх органічною частиною, модулем.

2. Групові проекти. Дослідження виконується групою курсантів, але кожен курсант окремо вивчає відповідний аспект обраної теми.

3. Міні-дослідження. Курсант виконує індивідуальне соціальне опитування (анкетування або співбесіда). Проект, який базується на роботі з літературними джерелами, де курсант вибірково читає матеріал на тему, яка його цікавить. Науковці вважають, що останній тип проекту є нескладним для практичного використання. Працюючи над таким проектом, курсант розвиває навички роботи з різноманітними літературними джерелами: з довідковою літературою, каталогами бібліотеки тощо.

4. Дослідницькі. Такі проекти вимагають добре продуманої структури, позначених цілей, обґрунтування актуальності предмета дослідження для всіх учасників, позначення джерел інформації, продуманих методів, результатів. Вони повністю підпорядковані логіці невеликого дослідження і мають структуру, наближену до наукового дослідження, яке відбулося на професійному рівні.

Методисти виділяють наступні етапи роботи над проектами: 1) визначення теми проекту; 2) визначення проблеми і мети проекту; 3) обговорення структури проекту, складання приблизного плану роботи; 4) пошук інформації: робота з різноманітними джерелами, створення власної системи збереження інформації; 5) регулярні зустрічі, під час яких курсанти обговорюють проміжні результати; 6) аналіз зібраної інформації, подальша координація дій; 7) підготовка презентації проекту – відеофільми, покази, використання мультимедійних ресурсів тощо; 8) захист проекту, опанування; 9) колективне обговорення проекту, експертиза, результати зовнішньої оцінки, висновки.

Існують наступні параметри зовнішньої оцінки проекту: – актуальність та важливість проблем проекту, обов'язкове відношення до тематики навчальної програми; – обов'язкова участь кожного курсанта в проекті згідно особистісних знань та можливостей; – ретельне вивчення проблеми та використання надбаних раніше знань з інших галузей науки; – вміння висловлювати та захищати свою власну точку зору щодо прийнятих рішень, робити висновки, брати активну участь у дискусії; – презентабельність та естетичність отриманих результатів проекту. Для успішного впровадження проектів у навчальний процес необхідно врахування специфіки конкретної навчальної дисципліни та особливостей кожного типу проекту. Використання проектною методикою вимагає від викладача високої кваліфікації та професійних навичок. Він, у свою чергу, повинен таким чином добирати комплекс вправ та завдань, який би ефективно підготував курсантів до виконання проекту. Проектна методика вважається однією з найбільш перспективних підходів у викладанні мови, оскільки допомагає побудувати своєрідний місток між реальним та чимось швидко досяжним.

Аналізуючи вищезазначений матеріал, можна дійти висновку, що використання інтерактивних форм та методів в процесі викладання англійської мови дають змогу практично збільшити кількість розмовної практики на занятті, виявляються цікавими для курсантів, допомагають засвоїти матеріал та використати його у подальших заняттях, виконують дидактичні та різні розвивальні функції. Таким чином, викладач стає наставником самостійної навчально-пізнавальної та творчої діяльності курсантів. Підсумовуючи вищевикладене, варто додати, що робота в такому напрямку є досить ефективна у навчанні курсантів

англійської мови. Однак, які б методи не застосовувалися для підвищення ефективності навчання у вищій школі, важливо створити такі психолого-педагогічні умови, коли курсант може зайняти активну особистісну позицію та повною мірою проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності. Таким чином, можемо зробити висновок, що всі тенденції, які прослідковуються в українській освіті, позитивно впливають на вивчення курсантами іноземної мови, підвищуючи культурний рівень нашої країни та сприяючи її інтеграції у європейський та світовий простір.

Використана література:

1. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2003. С. 4-10.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Ніколаєва Ж. В. Навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти *Наукові праці. Педагогічні науки*. 2004. № 29. С. 127–130.
4. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 192 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2, 3.
6. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу. – [Електронний ресурс: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>].

References:

1. Kovalenko, O. (2003) Kontseptualni zminy u vykladanni inozemnykh mov u konteksti transformatsii inshomovnoi osvity [Conceptual changes in the teaching of foreign languages in the context of the transformation of foreign language education]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh– Foreign languages in educational institutions, 4-10*[in Ukrainian].
2. Bihych, O.B., Borysko, N.F., Boretska, H.E. & Nikolaieva, S.U. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities]*. K.: Lenvit[in Ukrainian].
3. Nikolaieva, Zh. V. (2004) Navchannia inozemnykh mov u VNZ u konteksti Zahalnoevropeiskykh Rekomendatsii z movnoi osvity [Foreign language learning at higher education institutions in the context of the Common European Recommendations on Language Education] *Naukovi pratsi. Pedahohichni nauky– Scientific works. Pedagogical Sciences*, 29, 127–130[in Ukrainian].
4. Pometun, O., &Pyrozhenko, L. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]*. K. [in Ukrainian].
5. Polat, E.S. (2000) Metod proektov na urokakh ynostrannoho yazyka [The method of projects in foreign language lessons] *Ynostrannye yazyki v shkole –Foreign languages at school*, 2, 3[in Russian].
6. Rudnytska, T. H.(2008). Innovatsiini metody navchannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli v konteksti humanistychnoi spriamovanosti navchalnogo protsesu. [Innovative methods of teaching foreign languages in higher education in the context of the humanistic orientation of the educational process]. Retrieved from <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>. [in Ukrainian].

Huzynina T. V. Innovative approaches to the organization of language activities at foreign language lessons in higher military educational institutions

The article deals with innovative approaches to the organization of language activities in foreign language classes in higher military educational establishments. In particular, the essence of such concepts as innovative approaches, innovative technologies are revealed. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the implementation of modern methods of teaching English in high schools. The goals and levels of formation of the studied phenomenon are highlighted. Based on the analysis of pedagogical literature, the methodology of applying innovative approaches to the organization of linguistic activity is substantiated, it is stated that the practical features of innovative technology are purposeful, systematic and consistent implementation of the original, innovative methods, techniques, and pedagogical methods. Its goals to the expected results, which allow to organize the managed, creative work of cadets. According to the peculiarities of the educational process, the basic principle of modern methods of teaching a foreign language in higher education are: movement from the whole to the individual orientation of the classes to the cadet, the content of the classes, their focus on achieving social interaction, assimilation of intercultural features, professional and professional, which will intensify the learning of a foreign language, make it more interesting and informative. The important role of multimedia complex (MK) in the composition of interactive whiteboard, personal computer and multimedia projector is emphasized, because such complex takes the learning process to a new level. The success of the intellectual development of cadets of higher military educational institutions is achieved mainly in the classroom, when the teacher organizes cognitive systematic activity of cadets. The article emphasizes the importance of using a project methodology that promotes better acquisition and consolidation of foreign language skills. The article emphasizes the effectiveness of the use of interactive forms and methods in the process of teaching English, which allow to practically increase the number of spoken practice in the classroom, are interesting for cadets, helps learn the material and use it in further classes, perform didactic and various developmental functions.

Key words: innovative approach, language activity, learning technologies, multimedia complex, intensification, quality, professional orientation.

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Розглянуті проблеми в закладах вищої освіти (ЗВО) при організації самостійної роботи студентів. А саме необхідність її активізації, мотивації і партнерства з боку викладача. Показано методи і форми організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Головним фактором успішної професійної діяльності є самостійність її суб'єктів, вміння швидко приймати рішення в нестандартних умовах. Тому постає питання про зміну пріоритетів вищої освіти від передавання визначеного навчальною програмою обсягу знань, умінь і навичок до формування творчого мислення. Вміння самостійно здобувати та аналізувати інформацію, що необхідна для подальшого професійного саморозвитку та вдосконалення. Отже, виникає проблема організації самостійної роботи таким чином, щоб разом з накопиченням знань, умінь і навичок здійснювався розвиток критичного мислення, формувалась власна позиція, щоб студент був спроможним застосовувати набуті знання на практиці.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності полягає у діяльності самого викладача з метою розробки і застосування такого змісту, методів, форм, прийомів та засобів навчання, які б сприяли підвищенню пізнавального інтересу, творчості, активності, креативності, самостійності в одержанні знань, формуванню умінь та навичок, професійній компетентності майбутнього фахівця. Дана проблема спонукає викладачів так організувати навчальний процес, щоб досягти саме позитивної мотивації до вивчення даного предмету, підвищувати постійно якість знань з предмету, формувати в студентів вміння самостійно здобувати знання, виділяти головне, розвивати й удосконалювати розумові здібності. Та досягти цього можна тільки тоді, коли студентам буде доступним і зрозумілим поданий матеріал та з'явиться постійний інтерес до навчання.

Необхідність організації ефективності самостійної роботи обумовлена вищими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки майбутніх випускників ЗВО, зміною загальноосвітніх парадигм, підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження в ринок праці, що сформований потребами у постійній самоосвіті та саморозвитку упродовж життя.

Ключові слова: самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, мотивація, професійна компетентність, організація, знання, розумові здібності, саморозвиток, засоби навчання, самореалізація.

Зараз вирішити проблему вдосконалення та активізації навчального процесу можна завдяки актуалізації самостійної роботи студентів, бо саме вона створює базу безперервної освіти, можливість підвищувати свою фаховість та формує готовність до самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку.

Безперечно можна зауважити, що самостійна робота студентів є одним із головних компонентів вищої освіти. Вона передбачає високу активність студентів у різних аспектах навчальної діяльності таких як: організації розумової праці, пошуку потрібної інформації, участі у науково-дослідній роботі, олімпіадах різного рівня, наукових конференціях. Вміти самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, застосовувати його та вміти застосувати свої знання на практиці стає основною передумовою ефективного формування у студентів професійної самостійності та успішного навчання [7].

Саме сьогодні самостійній роботі студентів надається величезне значення, так як вища освіта є одним із визначальних факторів впливу на професійне становлення особистості. Різним напрямкам вивчення самостійної роботи присвячені дослідження багатьох педагогів (А. М. Алексюк, О. В. Глотова, С. Г. Заскалета, М. А. Іванова та ін). Ефективні умо-ви організації навчально-пізнавальної діяльності молоді розглядали: В. Буряк, Л. Петренко, М. Скаткін, А. Сорокін, а форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в наукових працях В. Лозової, В. Онищука, Л. Степашко, Т. Щукіної та ін.

Мета статті – розглянути деякі методи, прийоми і засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що створюють сприятливі умови для розвитку самостійної роботи, навчально-пізнавального інтересу та вмотивованості студентів.

Зараз ЗВО у навчальному процесі особливе місце відводять таким організаційним формам, які активізують студентів на заняттях, підвищують їх знання та індивідуальну відповідальність за отримані результати. Ці завдання можна вирішувати через правильно організовану самостійну роботу. Одним із показників ефективної освіти є саме самостійність студентів, що необхідна для здійснення власних узагальнень, прийняття своїх рішень і виконання самостійних дій для подолання навчальних труднощів. Крім отриманих знань, умінь та навичок професійної діяльності, майбутні випускники ЗВО повинні спиратися на свій власний досвід творчого оцінювання і розв'язання поставлених завдань.

Ці характеристики мають сформуватися у сьогоднішніх студентів упродовж їх самостійної роботи, якій відведена досить значна частка у вищій освіті. Для викладачів важливо розуміння того, що самостійна робота становить таку навчальну діяльність студентів, яка відбувається під керівництвом, але без допомоги викладача; це власне форма організації навчально-пізнавальної діяльності студента без сторонньої допомоги та дидактичний засіб для викладання в вищій школі.

Самостійну роботу студента Заскалета С. Г. розуміє як специфічний вид навчальної пізнавальної діяльності, відмінною рисою якої є, відсутність безпосереднього керівництва з боку викладача [4, с. 120].

Хотілося б, щоб студент самостійно, базуючись на своїй мотивації, оцінював би предмет навчальної діяльності, визначав загальну мету та ставив конкретні задачі, а також вмів вибирати адекватні засоби їх вирішення для досягнення певного результату та здійснює необхідний самоконтроль.

Тільки за рахунок максимальної активності самого студента досягається ефективність самостійної роботи, при цьому викладач виконує тільки координаційну та консультативну функції. А тому, студенти забезпечуються необхідними інформаційними матеріалами, які сприяють самостійному засвоєнню навчального матеріалу. Це можуть бути електронні, текстові, графічні, аудіовізуальні матеріали, та ін. [2, с. 125].

Останніми роками вища школа займається завданням з реалізації компетентісної моделі підготовки фахівців, впроваджуючи сучасні вимоги професійної компетентності майбутнього випускника. Але, на думку М. А. Іванова та ін. дослідників, сьогодні самостійна робота студентів не дуже ефективна. Про це свідчить, недостатня сформованість у студентів навичок самостійної роботи; модель самостійної роботи багатьох студентів не сприяє ефективності їх навчання. Не вміння студентами раціонально витратити час, не дає змоги досягнути у ній високих результатів.

Негативними факторами, що впливають на ефективність самостійної роботи методисти С. Г. Заскалета та А. М. Алексюк називають саме несформованість загальних і спеціальних навчальних умінь, що проявляються у невзмі студентів оптимально організувати власну самостійну роботу, а також виконати необхідні навчальні завдання раціональними способами. Саме цими уміньми, студенти мали оволодіти ще в закладах загальної середньої освіти. Слід зазначити, що у процесі навчально-пізнавальної діяльності студента ці ж проблеми можуть виникнути з приводу окремих завдань, виконання яких вимагає нових, специфічних для ЗВО, навчальних умінь та навичок.

Керівництво та організація самостійної роботи – це досить складна та відповідальна робота кожного викладача. Виховання самостійності й активності потрібно розглядати як одну зі складових частин виховання молоді. Це завдання виступає перед кожним викладачем, як одне з першочергових. Говорячи про формування самостійності ще в учнів, потрібно мати на увазі два тісно пов'язаних між собою завдання. По-перше, щоб розвинути самостійність у тих, хто навчається у пізнавальній діяльності, навчити їх отримувати знання самостійно, формувати свій світогляд. По-друге, слід навчити їх самостійно застосовувати отримані знання в навчанні та практичній діяльності.

Тобто, школа повинна навчити дітей вчитися. Адже, існує твердження про те, що найкращим є той учитель, від якого учень може швидше звільнитися, тобто надалі вчитися самостійно.

Виходячи з аналітичних досліджень відомо, що самостійна робота учнів на уроках у загальноосвітніх середніх навчальних закладах займає біля 10 % загального навчального часу, а решта часу витрачається на опитування та пояснення нового навчального матеріалу. Отже, активність вчителя більша, ніж учня, хоча це повинно бути навпаки. В ролі інформатора та контролера найчастіше виступає вчитель, а не в ролі організатора та керівника самостійної роботи учня. На превеликий жаль, дуже часто вчителі вважають своєю головною функцією передачу знань, а не організацію учнів та мотивування їх на самостійну діяльність. На це слід обов'язково звернути увагу.

Досліджуючи роль самостійної роботи, як одного зі шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, слід зазначити, що самостійна робота не є самоціллю. Вона є одним з основних засобів боротьби за міцні та глибокі знання, засобом формування активності та самостійності як риси особистості сьогоdnішнього студента. Говорячи про те, що не слід абсолютизувати значення самостійної роботи у навчанні, мають на увазі скоріш за все, що основною функцією самостійної роботи є формування висококультурної особистості, адже лише в самостійній інтелектуальній та духовній діяльності саме розвивається людина.

За визначенням І. А. Зимньої, самостійна робота є цілеспрямованою, внутрішньо вмотивованою, структурованою самим об'єктом у сукупності виконуваних дій і корегованою ним на підставі процесу та результату діяльності. Її виконання вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності та надає учневі задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання [5, с. 335].

Найдоступнішим зі шляхів підвищення ефективності заняття та активізації студентів в навчальному процесі є продумана самостійна навчальна робота. У педагогіці використовуються різні шляхи для активізації навчально-пізнавальної діяльності: різноманітність методів, форм та засобів навчання, за умов умілого та педагогічно виправданого поєднання, досить суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності, стимулює до активності та самостійності студентів.

Високої активності студентів можна досягти, коли під час занять створюються проблемні ситуації, в яких студенти самі повинні:

- брати участь у дискусіях і обговореннях;
- вміти ставити запитання своїм товаришам і викладачам;
- вміти відстоювати свою позицію;
- вміло рецензувати відповіді інших студентів;
- правдиво оцінювати відповіді та письмові завдання товаришів;
- самостійно вибирати завдання відповідно до своїх можливостей;
- знаходити декілька можливих рішень проблеми чи задачі;
- вміти застосовувати самоперевірку та самоаналіз пізнавальних та практичних дій.

Викладач спеціально готує завдання, що поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої студентів не вистачає отриманих знань, а тому він вимушений сам активно формувати нові знання за допомогою вправного керування викладача та за участю інших студентів, спираючись на особистий або чужий досвід, а можливо логіку. Тоді студент отримує нові знання не в готовому вигляді від викладача, а в результаті власної активно-пізнавальної діяльності. Така діяльність студента повинна бути спрямована на вирішення відповідних дидактичних завдань: руйнувати застарілі стереотипи, формувати прогресивні переконання та розвивати критичне мислення.

Для викладача є досить важливим постійне підвищення власного педагогічного рівня та професійного знання своєї дисципліни викладання, засвоєння та застосування нових методичних прийомів, які дають поштовх та спрямовують студентів до самостійної роботи. Отже, викладачам слід завжди враховувати, що виконання самостійних завдань повинно вчити студентів визначати конкретні завдання, мислити, аналізувати, розв'язувати ситуації, що виникають. Тому можна сказати, що процес самостійної роботи є шляхом навчання творчої діяльності студентів, а в майбутньому фахівців певної спрямованості.

Коли студент самостійно займається розв'язанням проблем, то він глибше розуміє сутність предмету, вивчає джерела літератури та здійснює пошук раціональних шляхів рішення. Дуже важливо не забувати про стимулювання кращих студентів (наприклад, додатковими балами) за успішно проведену самостійну роботу та здійснений пошук, виконані творчі завдання. Можна зазначити, що самостійна робота студента є засобом навчання, який формує рух від нижчого рівня розумової діяльності до вищого та активізує навчально-пізнавальну діяльність.

Важливу роль в організації самостійної роботи відіграє добірка навчального матеріалу, тому що з його допомогою студенти здобувають інформацію про зміст навчання та цікавість до дисципліни. Якщо ж інформація несе вмотивований зміст, співзвучна потребам студента та емоційно ним опрацьовується, то студент отримує пошук до наступної навчальної діяльності. А тому, зміст навчального матеріалу має бути зрозумілим студенту, повинен впливати з наявних у нього знань та спиратися на них, але також цей матеріал повинен бути досить складним і важким.

Оцінити реальну ситуацію організації самостійної роботи (у ЗВО на основі відповідей студентів спеціальностей 201«Агрономія» та 208«Агроінженерія») допомогло анкетування. До опитування було залучено 100 респондентів. Відповіді на дані запитання анкети показали, що студенти мають низку проблем стосовно виконання самостійної навчальної роботи, що відображено на рис. 1.

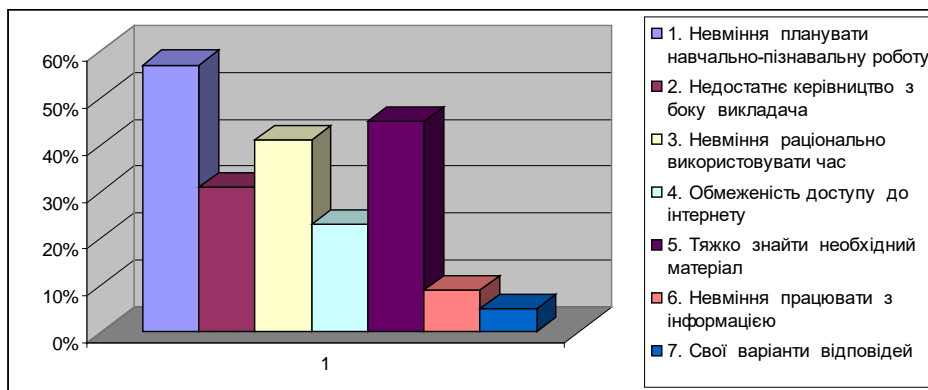


Рис. 1. Фактори, що заважають студентам при виконанні самостійної роботи

Це дослідження показало, що у студентів відсутнє вміння систематичного планування самостійної роботи та чітке дотримання графіку виконання навчально-пізнавальних завдань, звідси й нестача часу. Важливою умовою для студентів є доступне інформаційне та матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи, що не завжди збігається з їхніми запитамі. Висока оцінка респондентами власних умінь опрацювати необхідні джерела інформації не завжди є достовірною.

Найчастішими недоліками в педагогічній діяльності є несистемність самостійної роботи та її випадковість щодо змісту, кількості та за формою. Досить частим, за висновками дослідників, є недолік в тому, що рівень пропонованої самостійної роботи не відповідає навчальним можливостям студента, або може бути слабко виражений індивідуальний підхід.

Важливим для активізації та підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності є урізноманітнення самостійних робіт, пошук відповідності за часом для даної групи студентів. Перед початком самостійної роботи, викладач повинен надати чіткі інструкції, щоб не виникло непорозумінь. Завдання, які задаються до дому мають бути продуманими і пов'язаними з поясненим матеріалом, а також підготувати студентів до наступної теми заняття.

Отже, для активізації навчально-пізнавальної діяльності та виконання освітнього завдання щодо самостійної діяльності студентів організують викладачі. По-перше, вони навчають студентів створення алгоритму самостійної діяльності, а по-друге, розвивають при цьому особистість кожного студента. Організація самостійної роботи, вміль керівництво нею – це досить відповідальна та складна праця кожного педагога на всіх рівнях навчання.

Тільки виховання активності та самостійності необхідно розглядати як основну складову виховання студентів. Саме таке завдання постає перед кожним викладачем як одне з першочергових. Розвинення самостійності у студентів в навчально – пізнавальній діяльності важливе тим, що зможе навчити їх самостійному пошуку в оволодінні знаннями та професійній компетентності.

Зараз в умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія масового навчання мають бути направлені на формування сильної особистості, яка здатна жити і працювати у складних умовах нашого сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати свій етичний вибір, бути відповідальним за нього, бути спроможним до навчання упродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

Використана література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підручник. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 125с.
3. Глотова О. В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів іноземної мови за рахунок використання сучасних технологій *Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня 2009 р.). – Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 100 с.
4. Заскалета С. Г. Самостійна робота студентів під час вивчення іноземної мови як засіб активізації пізнавальної діяльності *Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін*: матеріали науково-практичної конференції МДПІ. – 2010. 112-120с.
5. Зимняя И. А. Основы педагогической психологии. Москва, 1980.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва, 1980.
7. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення Режим доступу : <http://bibl.mk.ua/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>.

References:

1. Aleksiu A.M.(1998) Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy: istoriia, teoriia [Pedagogy of Higher Education of Ukraine: History, Theory]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian]
2. Bulanova-Toporkova M.V.(2002) Pedahohyka u psykhohohyia vyisshey shkolyi [Pedagogy and psychology of higher education Schools]. Rostov n/D: Fenyks [in Russia]
3. Hlotova O.V. (2009) Pidvyshchennia efektyvnosti samostiinoi roboty studentiv inozemnoi movy za rakhunok vykorystannia suchasnykh tekhnolohii [Improving self-efficacy work of foreign language students through the use of modern technologies] Aktualni pytannia vykladannia inozemnykh mov u VNZ ta samostiina robota studentiv v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia: Materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii [Topical Issues of Teaching Foreign Languages in Universities and Independent Work of Students in the Conditions of Credit-Module System of Education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference] Kharkiv: vyavnytstvo NFaU
4. Zaskalieta S.H. Samostiina robota studentiv pry vyvchenni inozemnoi movy yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti (2010) [Independent work of students in studying foreign language as a means of activating cognitive activity] Psykhohoh-pedahohichni ta lnhvistychni aspekty vykladannia movoznavchykh dystsyplin: Materialy naukovy-praktychnoi konferentsii MDPI [Psychological-pedagogical and linguistic aspects of teaching linguistic disciplines: Proceedings of the Scientific and Practical Conference of MIPI] Kharkiv: 112-120[in Ukrainian]
5. Zymniaia Y.A.(1980) Osnovi pedahohyeheskoj psykhohohy [Fundamentals of pedagogical psychology]. Moskva [in Russia]
6. Pidkasytiy P.Y. (1980) Samostoiatelnaia poznavatelnaia deiatelnost shkolnykov v obuchenii [Independent cognitive activity schoolchildren in training]. Moskva [in Russia]
7. Kartel T.M. (2006) Samostiina robota studentiv yak umova yikh profesii noho stanovlennia [Independent work of students as a condition of their professions] Rezhym dostupu: <http://bibl.mk/en/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>

Gula L. V. Ways of activization of educational – cognitive activities of students in the process of organization of independent work

The article deals with the problems in higher education institutions (HEI) in organizing students' independent work. Namely, the need for its activation, motivation and partnership on the part of the teacher. Methods and forms of organization of independent educational and cognitive activity of students are shown. The main factor of successful professional activity is the independence of its subjects, the ability to make decisions quickly in non-standard conditions. Therefore, the question arises about changing the priorities of higher education from the transfer of a certain amount of knowledge, skills and skills to the formation of creative thinking. Ability to independently acquire and analyze information that is necessary for further professional development and improvement. Therefore, there is a problem of organizing independent work in such a way that, along with the accumulation of knowledge, skills and skills, the development of critical thinking, forming their own position, so that the student is able to apply the acquired knowledge in practice.

Activation of educational and cognitive activity consists in activity of the teacher for the purpose of development and application of such content, methods, forms, techniques and teaching aids, which would contribute to increase of cognitive interest, creativity, activity, independence in obtaining knowledge, formation of skills, skills professional competence of the future specialist. This problem encourages teachers to organize the learning process so as to achieve the most positive motivation to study the subject, to improve the quality of knowledge on the subject, to develop students' ability to independently acquire knowledge, to highlight the main thing, to develop and improve mental abilities. However, this can only be achieved when the material is readily available and understandable to students and there is a continuing interest in learning.

The need to organize the efficiency of independent work is conditioned by higher requirements for the level of general and special training of future graduates of ZVO, change of general educational paradigms, preparation of future specialists for professional, competent entry into the labor market, formed by the needs for constant self-education and self-development.

Key words: independent work, educational and cognitive activity, motivation, professional competence, organization, knowledge, mental abilities, self-development, learning aids, self-realization.

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Проводиться порівняльний аналіз результатів формувального експерименту щодо ефективності запропонованої педагогічної системи формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури. Запропонована методика, яка відповідає меті й завданням нашого дослідження та дозволяє визначити індивідуально-типологічні особливості розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури. Дана методика побудована на попередньому психолого-педагогічному аналізі об'єкта дослідження та на вирішенні діагностичних завдань, за допомогою яких її можна реалізувати.

Проведено обрахунки та аналіз критеріїв (педагогічна компетентність, особистісний потенціал, інтелектуальний потенціал та дивергентне мислення), які засвідчили, що до експерименту показники в контрольній та експериментальній групах були практично однаковими, натомість після формувального експерименту якісні та кількісні показники в ЕГ значно зросли у порівнянні з КГ. Після експерименту в ЕГ порівняно з КГ значно зменшилась кількість студентів з достатнім рівнем (на початковому етапі 27,1 %, підсумковий етап – 12,3 %; у КГ було 26,7 %, а стало – 25,8 %). Водночас, в ЕГ значно зросла кількість студентів з високим рівнем продуктивного педагогічного мислення (було 27,7 %, а стало 37,2 %). За час проведення формувального експерименту показник середнього значення одержаних балів в ЕГ зріс на 0,45, а середнє квадратичне відхилення після експерименту становить $\sigma = 0,41$, що менше на 0,12 за середнє квадратичне відхилення до експерименту. це свідчить про те, що кількість студентів з високим та середнім рівнем продуктивним педагогічним мислення збільшилась, а з достатнім рівнем зменшилась (розсіювання навколо середнього значення менше), що підтверджує ефективність запропонованої нами педагогічної системи.

Ключові слова: формувальний експеримент, продуктивне педагогічне мислення, майбутні учителі фізичної культури, контрольна група, експериментальна група.

Один із основних напрямів реформування вітчизняної педагогічної освіти полягає у вирішенні проблеми виховання особистості майбутнього учителя, який би у професійній діяльності міг швидко й продуктивно мислити, приймати адекватні рішення відповідно до ситуації, що склалася та проявляти творчу ініціативу.

Нинішнє суспільство постійно вимагає підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів, в тому числі й учителів фізичної культури, що зумовлює необхідність пошуку нових шляхів всебічного удосконалення їх професійної компетентності. Вдале формування педагогічного мислення допоможе майбутнім учителям фізичної культури ефективно розпочати педагогічну діяльність й практичне застосування знань, умінь та навичок у процесі їх самостійної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу побачити, що: велика кількість праць присвячена питанню професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема у роботах: І. Беха, В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Кузьміної, С. Сисоєвої, В. Рибалка Л. Романишиної; формування продуктивного та креативного мислення вивчали В. Андрєєва, Дж. Гілфорд, З. Калмикова, Г. Уоллес, Т. Харсон, Дж. Чаффі; досліджували проблеми педагогічного мислення у своїх працях О. Акімова, В. Вихрущ, С. Гончаренко, О. Гребенюк, А. Зубрик, М. Кашапов, В. Шахов. Зважаючи на значні доробки названих вище авторів, залишається не повністю дослідженою проблема формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури у процесі їх професійної підготовки.

Метою статті є визначення рівнів й порівняльному аналізі результатів формувального експерименту щодо формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Експериментальна робота проводилася у Бердянському державному педагогічному університеті, Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Криворізькому державному педагогічному університеті, Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна та Хмельницькому національному університету.

З метою визначення ефективності формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури у процесі їх професійної підготовки, ми провели порівняльний аналіз результатів до та після формувального експерименту. Загальна кількість студентів, які взяли участь у експерименті становить 778 студентів (контрольні групи – 386 студентів, експериментальні групи – 392 студентів).

До початку формувального експерименту нами розроблена методика, яка дозволила відповідно щодо мети та завдань дослідження виявити індивідуально-типологічні особливості розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури. Аналіз літературних джерел та дослідження підручних методик показало, що вони не дають змоги досягнути необхідної мети. Таким чином нами була запропонована власна методика, що включає попередній психолого-педагогічний аналіз об'єкта дослідження, вирішує діагностичні завдання щодо аналізу рівня розвитку мислення студентів та їх порівняння.

Досліджуючи продуктивне педагогічне мислення майбутніх учителів фізичної культури як інтегральне утворення, ми визначили критерії діагностики та їх показники [2], які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Діагностична модель розвитку продуктивного педагогічного мислення

№	Критерії	Показники	Методи дослідження
1.	Педагогічна компетентність	Педагогічні здібності.	Тест «Педагогічні ситуації» (Р. Немов)
		Творчі здібності	Самооцінка творчих здібностей (За С. Тунік)
2.	Особистісний потенціал	Схильність до творчості	Опитувальник особистісної схильності до творчості Г. Девіса
		Творче мислення	Короткий тест творчого мислення (за П. Торренсом)
3.	Інтелектуальний потенціал	Індивідуальні стилі мислення.	Методика Індивідуальні стилі мислення (О. Алексійова, Л. Громова).
4.	Дивергентне мислення	Дивергентне мислення	Діагностика рівня розвитку дивергентного мислення

Перший критерій – *педагогічна компетентність*, у нашій методиці визначалася за допомогою тестів «Педагогічні ситуації» (Р. Немова) [6] та «Самооцінка творчих здібностей (С. Тунік)» [3]. Використовуючи методи статистичної обробки результатів анкетування ми одержали характеристику рівнів (високий, середній та достатній) розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів фізичної культури до та після формуального експерименту (таб. 2).

Таблиця 2

Рівні розвитку педагогічних здібностей у майбутніх учителів фізичної культури

Вид контролю	Групи	Кількість студентів	Рівні					
			Високий		Середній		Достатній	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ВК	КГ	386	107	27,7	213	55,2	66	17,1
	ЕГ	392	112	28,6	211	53,8	69	17,6
ПК	КГ	386	109	28,2	214	55,4	63	16,3
	ЕГ	392	151	38,5	219	55,9	22	5,6

Аналіз експериментальних даних свідчить, що в контрольних групах (КГ) на етапі вхідного контролю (ВК) та підсумкового контролю (ПК) формуального етапу експерименту якісні та кількісні показники є відносно стабільними, тоді як в експериментальних групах (ЕГ) спостерігаються суттєві зміни в сторону покращення. Так, відсоткова кількість студентів, для яких був характерний достатній рівень знизилась з 17,6 % до 5,6 %. Натомість, результати, що відображають середній та високий рівні даного показника, збільшились відповідно на 2,1 % та 9,9 %.

Для виявлення творчих здібностей у майбутніх учителів фізичної культури було проведено дослідження згідно методики «Самооцінка творчих здібностей» (за С. Тунік) до і після формуального експерименту. Результати статистичної обробки анкетування та їх рангування занесені в таблицю 3.

Таблиця 3

Рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів фізичної культури

Вид контролю	Групи	Кількість студентів	Рівні					
			Високий		Середній		Достатній	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ВК	КГ	386	106	27,5	135	35	145	37,5
	ЕГ	392	112	28,6	135	34,4	145	37
ПК	КГ	386	106	27,5	137	35,5	143	37
	ЕГ	392	147	37,5	188	48	57	14,5

З таблиці видно, що в контрольних групах (КГ) відсоткова оцінка майбутніх учителів фізичної культури, для яких був характерний достатній рівень знизилась на 0,5 %, середній рівень зріс на 0,5 %, а високий залишився без змін. В експериментальних групах (ЕГ) спостерігаються такі зміни: відсоткова кількість студентів на достатньому рівні зменшилась на 22,5 %, на середньому та високому рівні – збільшились на 13,6 % та 8,9 % відповідно.

Другим критерієм став *особистісний потенціал* майбутніх учителів фізичної культури. Для виявлення другого критерію особистісного потенціалу майбутніх учителів фізичної культури було проаналізовано результати тестів «Особистісні схильності до творчості за методикою Г. Девіса» [7] та субтест для визначення «Творчого мислення П. Торренса» [5] до та після формульованого експерименту. Результати статистичної обробки даних особистісних схильностей до творчості представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

Особистісні схильності майбутніх учителів фізичної культури до творчості

Вид контролю	Групи	Кількість студентів	Рівні					
			Високий		Середній		Достатній	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ВК	КГ	386	106	27,5	186	48,2	94	24,3
	ЕГ	392	110	28,1	182	46,4	99	25,5
ПК	КГ	386	108	28	189	49	89	23
	ЕГ	392	142	36,2	203	51,8	47	12

Проаналізувавши результати зведеної таблиці, можна побачити, що у експериментальних групах (ЕГ) по завершенні формульованого експерименту відбулися кількісні та якісні зрушення, так на 8,1 % збільшився високий рівень й на 13,5 % зменшився достатній рівень, в той час як у контрольних групах (КГ) результати суттєво не змінилися.

Другий тест особистісного потенціалу майбутніх учителів фізичної культури визначав фактори творчого мислення, а саме: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість. Результати вихідного та підсумкового контролю наведені у таблиці 5.

Таблиця 5

Рівні розвитку творчого мислення майбутніх учителів фізичної культури

Вид контролю	Групи	Кількість студентів	Рівні					
			Високий		Середній		Достатній	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
ВК	КГ	386	116	30,1	151	39,1	119	30,8
	ЕГ	392	112	28,6	159	40,5	121	30,9
ПК	КГ	386	118	30,6	154	39,9	114	29,5
	ЕГ	392	159	40,6	189	48,2	44	11,2

Якісні та кількісні здобутки експериментальних даних свідчать про позитивну динаміку у формуванні факторів творчого мислення майбутніх учителів фізичної культури у ЕГ поряд зі стабільними показниками, що не мали явної позитивної динаміки у КГ. Зокрема, результати дослідження показують, що достатній рівень в ЕГ скоротився на 19,7 % а високий виріс на 12 %.

Для визначення інтелектуального потенціалу мислення майбутніх учителів фізичної культури ми використали методику «Індивідуальні стилі мислення» (О. Алексеева, Л. Громової) [1]. Отриманими результатами ми скористалися для визначення домінуючого стилю мислення у студентів та манери задавати питання, приймати власні рішення й визначати способи вирішення завдань. Дана методика дозволила визначити п'ять стилів мислення: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний та реалістичний. Одержані результати тестування та їхній аналіз представлено у таблиці 6.

Результати рівнів сформованості індивідуальних стилів мислення аналогічно попереднім тестам показують перевагу студентів ЕГ над КГ у якісних параметрах та збільшення кількості майбутніх учителів фізичної культури у ЕГ з високим рівнем і зменшення з достатнім рівнем.

Четвертий критерій передбачав визначення рівня розвитку *дивергентного мислення* у студентів. З цією метою ми скористалися тестом діагностики розвитку дивергентного мислення [7]. Запропонований тест дав змогу визначити, наскільки майбутні учителі фізичної культури можуть продуктивно самовиражатися за допомогою малюнків. Отримані результати а також їх аналіз наводяться у таблиці 7.

За четвертим критерієм «дивергентне мислення» спостерігаються ідентичні позитивні показники у ЕГ майбутніх учителів фізичної культури порівняно з КГ, як за усіма п'ятьма компонентами мислення, так і за рівнями розвитку дивергентного мислення в сторону збільшення середнього та високого.

У таблиці 8 дано порівняльний аналіз загальних рівнів продуктивного педагогічного мислення майбутніх вчителів фізичної культури за чотирма критеріями відповідно на етапах вихідного контролю (ВК) та підсумкового контролю (ПК) експерименту.

Таблиця 6

Рівнів сформованості індивідуальних стилів мислення майбутніх учителів фізичної культури

Вид контролю	Групи	К-ть студентів	Стилі	Рівні					
				Високий		Середній		Достатній	
				к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
ВК	КГ	386	С	21	5,4	48	12,4	19	4,9
			І	22	5,7	42	10,9	22	5,7
			П	19	4,9	39	10,1	20	5,2
			А	16	4,1	45	11,7	19	4,9
			Р	20	5,2	12	3,1	22	5,7
	ЕГ	392	С	23	5,9	47	12,0	21	5,4
			І	22	5,6	44	11,2	21	5,4
			П	20	5,1	40	10,2	20	5,1
			А	17	4,3	43	11,0	19	4,8
	КГ	386	Всього	98	25,4	186	48,2	102	26,4
ЕГ			392	Всього	101	25,8	187	47,7	104
ПК	КГ	386	С	21	5,4	46	11,9	19	4,9
			І	22	5,7	42	10,9	20	5,2
			П	20	5,2	40	10,4	20	5,2
			А	16	4,1	44	11,4	19	4,9
			Р	20	5,2	17	4,4	20	5,2
	ЕГ	392	С	33	8,4	50	12,8	10	2,6
			І	30	7,7	46	11,7	8	2,0
			П	28	7,1	43	11,0	9	2,3
			А	21	5,4	44	11,2	11	2,8
	КГ	386	Всього	99	25,6	189	49	98	25,4
ЕГ			392	Всього	141	36	198	50,5	53

Таблиця 7

Рівні розвитку дивергентного мислення майбутніх учителів фізичної культури

Вид контролю	Групи	К-ть студентів	ОПМ	Рівні					
				Високий		Середній		Достатній	
				к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
ВК	КГ	386	Ш	105	27,2	172	44,6	109	28,2
			Г	101	2,6	177	4,6	110	2,8
			О	100	25,9	179	46,4	108	28,0
			Р	103	26,7	182	47,2	101	26,2
			Об	101	26,2	170	44,0	115	29,8
	ЕГ	392	Ш	98	25,0	189	48,2	105	26,8
			Г	103	26,3	185	47,2	104	26,5
			О	102	26,0	179	45,7	111	28,3
			Р	99	25,3	184	46,9	109	27,8
	КГ	386	Середнє	102	26,4	176	45,7	108	27,9
ЕГ			392	Середнє	101	25,8	183	46,7	108
ПК	КГ	386	Ш	107	27,7	176	45,6	103	26,7
			Г	103	2,7	181	4,7	102	2,6
			О	103	26,7	183	47,4	100	25,9
			Р	104	26,9	186	48,2	96	24,9
			Об	103	26,7	174	45,1	109	28,2
	ЕГ	392	Ш	145	37,0	210	53,6	37	9,4
			Г	137	34,9	202	51,5	53	13,5
			О	135	34,4	206	52,6	51	13
			Р	148	37,8	211	53,8	33	8,4
	КГ	386	Середнє	104	26,9	180	46,6	102	26,5
ЕГ			392	Середнє	141	36	206	52,6	45

Таблиця 8

Загальні рівні продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури (у %) (за чотирма компонентами)

Рівні		Контрольна група				Експериментальна група			
		I кр.	II кр.	III кр.	IV кр.	I кр.	II кр.	III кр.	IV кр.
ВК	Високий	27,6	28,8	27,5	26,4	28,6	28,4	28,1	25,8
	Середній	45,1	43,7	48,2	45,7	44,1	43,4	46,4	46,7
	Достатній	27,3	27,5	24,3	27,9	27,3	28,2	25,5	27,5
	\bar{x}	2	2,01	2,03	1,99	2,02	2	2,02	1,98
ПК	Високий	27,9	29,3	28	26,9	38	38,4	36,2	36
	Середній	45,5	44,5	49	46,6	52	45,5	51,8	52,6
	Достатній	26,6	26,2	23	26,5	10	16,1	12	11,4
	\bar{x}	2,02	2,03	2,05	2	2,28	2,27	2,24	2,25

Аналіз даних вихідного контролю формувального експерименту вказує на те, що до початку проведення формувального експерименту суттєвої відмінності між контрольною та експериментальною групами за сумою усіх чотирьох критеріїв не спостерігалось.

Натомість на підсумковому контролі, як показують результати зведеної таблиці 8, можна побачити, що у ЕГ по завершенні формувального експерименту відбулися кількісні та якісні зміни у порівнянні з КГ за усіма чотирма критеріями. Так у ЕГ на 8,1 % збільшився високий рівень й на 13,5 % зменшився достатній рівень, в той час як у КГ результати суттєво не змінилися. Аналіз результатів дає підстави стверджувати, що запропонована нами педагогічна система формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури виявилася ефективною.

Порівнюючи результати були використані формули для обчислення середньої вибіркової \bar{x} (1) та середнього квадратичного відхилення $\sigma(2)$ [4]. У таблиці 9, пропонуємо загальну динаміку статистичних характеристик продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури за чотирма компонентами на етапах ВК та ПК формувального експерименту.

Таблиця 9

Динаміка статистичних характеристик продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури

Групи	Рівень (x _i)	ВК			ПК		
		n _i	\bar{x}	σ	n _i	\bar{x}	σ
ЕГ	Високий	27,7	2	0,53	37,2	2,45	0,41
	Середній	45,2			50,5		
	Достатній	27,1			12,3		
КГ	Високий	27,6	2	0,52	27,8	2,02	0,51
	Середній	45,7			46,4		
	Достатній	26,7			25,8		

Порівняльний аналіз всіх компонентів показав, що в ЕГ порівняно з КГ значно зменшилась кількість студентів з достатнім рівнем (на етапі ВК було 27,1 %, ПК – 12,3 %; у КГ було 26,7 %, а стало – 25,8 %). Водночас, у ЕГ значно збільшилась кількість студентів з високим рівнем продуктивного педагогічного мислення (було 27,7 %, а стало 37,2 %). За час проведення експерименту показник середнього значення одержаних балів в ЕГ зріс на 0,45, а середнє квадратичне відхилення після експерименту становить $\sigma=0,41$, що менше на 0,12 за середнє квадратичне відхилення до експерименту, це свідчить про те, що кількість студентів з високим та середнім рівнем продуктивним педагогічним мислення збільшилась, натомість з достатнім рівнем зменшилась (розсіювання навколо середнього значення менше).

Узагальнені результати проведених обрахунків проілюстровано за допомогою гістограм (рис. 1). Їх аналіз також свідчить, що після формувального експерименту якісні показники в ЕГ значно зросли у порівнянні з КГ.

Позитивні характеристики впливу експериментальної роботи були одержані за допомогою обчислення коефіцієнтів зростання показників і статистичної характеристики генеральної середньої величини генеральної сукупності, що підтверджує ефективність запропонованої нами педагогічної системи формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

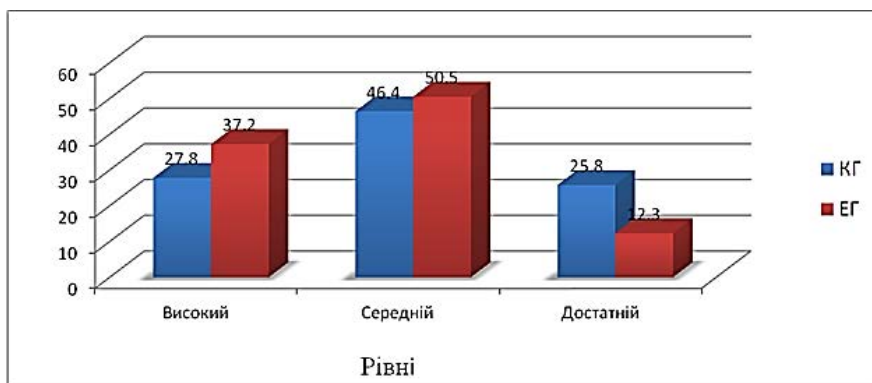


Рис. 1. Гістограма студентів КГ і ЕГ на етапі ПК

Висновки. У відповідності до мети й завдань нашого дослідження ми розробили власну методику, яка дозволила виявити індивідуально-типологічні особливості розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури та визначити впливи інноваційних технологій навчання

Загальний аналіз результатів проведених підрахунків та порівняння критеріїв (педагогічна компетентність, особистісний потенціал, інтелектуальний потенціал та дивергентне мислення) підтверджує, що перед початком експерименту показники в контрольній та експериментальній групах були практично однаковими, натомість після формуального експерименту якісні та кількісні показники в ЕГ значно зросли у порівнянні з КГ.

Порівняльний аналіз критеріїв та компонентів показав, що у ЕГ порівняно з КГ суттєво знизилась кількість студентів з достатнім рівнем (на етапі ВК було 27,1 %, ПК – 12,3 %; у КГ було 26,7 %, а стало – 25,8 %). Натомість, в ЕГ значно збільшилась кількість студентів з високим рівнем продуктивного педагогічного мислення (було 27,7 %, а стало 37,2 %).

Перспективи подальших розвідок дослідження будуть присвячені проектуванню отриманих результатів у процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Використана література:

1. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб. : Экономическая школа, 1993. 352 с.
2. Гуменюк С. В. Теорія і практика формування педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури: монографія. Тернопіль: Крок, 2017. 405 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
5. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности: учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект Трикста, 2004. 176 с.
6. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учебных заведений. В 3 книгах. Книга. 2. Психология образования 2-е издание. Москва : Просвещение ; ВАДОС, 1995. С. 448-453.
7. Пашнев Б. К. Психодиагностика обдарованості. Харків : Вид. група «Основа»: «Триада +», 2007. 128 с.

References:

1. Alekseev, A.A., Gromova, L.A. (1993). Poymite menya pravilno ili kniga o tom, kak nayti svoy stil myshleniya, effektivno ispolzovat intellektualnyie resursyi i obresti vzaimoponimanie s lyudmi [Do not get me wrong or a book on how to find your own style of thinking, use intellectual resources efficiently and find mutual understanding with people]. SPb., Ekonomicheskaya shkola, 352 p. [in Russian].
2. Gumenyuk, S.V. (2017) Teoriia i praktyka formuvannia pedahohichnoho myslennia maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury [Theory and practice of forming pedagogical thinking of future physical education teachers]. Ternopil: Krok, 405 p. [in Ukrainian].
3. Ilin, E.P. (2009). Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. SPb.: Piter, 448 p. [in Russian].
4. Kyiveryalg, A.A. (1980). Metodyi issledovaniya v professionalnoy pedagogike [Research Methods in Professional Pedagogy]. Tallin: Valgus, 334 p. [in Estonia].
5. Loseva, A.A. (2004). Psihologicheskaya diagnostika odarennosti: uchebnoe posobie dlya vuzov [Psychological diagnosis of giftedness: a textbook for universities]. Moskva: Akademicheskii Proekt Triksta, 176 p. [in Russian].
6. Nemov, R.S. (1995). Psihologiya: uchebnyk dlya studentov vyssh. ped. uchebnykh zavedeniy. V 3 kn. Kn. 2. Psihologiya obrazovaniya 2-e izd [Psychology: textbook for students of higher. Ped. educational institutions. In 3 books. Book 2. Educational Psychology 2-nd Edition]. Moskva: Prosveschenie: VADOS, pp. 448-453. [in Russian].
7. Pashniev, B.K. (2007). Psykhodiahnostyka obdarovanosti [Psychodiagnosis of giftedness]. Kh. Vyd. hrupa «Ossnova»: «Triada +», 128 p. [in Ukrainian].

Humenyuk. S. V. Analysis of pedagogical experiment results on the productive pedagogical thinking of future physical education teachers

The article deals with the comparative analysis of the formative experiment results on the effectiveness of the proposed pedagogical system of the productive pedagogical thinking formation of future physical education teachers. A method is elaborated in accordance with the aim and tasks of our research, which allowed us to identify individual and typological peculiarities of the productive pedagogical thinking of future physical education teachers. The method is based on the preliminary psychological and pedagogical analysis of the object of our study and on the fulfillment of the diagnostic tasks by which it can be implemented.

The calculations and analysis of criteria (pedagogical competence, personal potential, intellectual potential and divergent thinking) were carried out, which showed that the indicators in the experimental and control groups were practically the same. However, the qualitative and quantitative indicators in the experimental group went up considerably after the formative experiment in comparison with the control group. After the experiment in EG the number of students with a sufficient level of thinking decreased significantly in comparison with CG (at the initial stage was 27,1 % that changed at a final stage to 12,3 %; in CG was 26,7 % and became 25,8 % respectively). At the same time, a number of students with the productive pedagogical thinking increased greatly in EG (with 27,7 % at the beginning and 37,2 % at the final stage). The indicator of the mean value of the grades increased by 0,45 in EG, and the mean square deviation was $\sigma=0,41$, which was less by 0,12 than the mean square deviation before the experiment. This means that the number of students with high and medium levels of productive pedagogical thinking increased, and with the sufficient level decreased (the dispersion is smaller around the medium level), which proves the effectiveness of our proposed pedagogical system.

Key words: formative experiment, productive pedagogical thinking, future physical education teachers, control group, experimental group.

УДК 371.134 : 378.3

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.31>

Гурін Р. С., Тімова Г. В., Яций О. М.

СТАН РІВНІВ АКМЕОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Зміна освітньої парадигми в напрямку Нової української школи та входження України до Європейського освітнього простору підвищує попит на конкурентноздатних фахівців в освітній галузі. Зважаючи на це, впровадження основ педагогічної акмеології в навчальний процес закладів вищої освіти набуває першочергового значення.

Метою статті є висвітлення й аналіз результатів діагностики рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту. Під акмеологічним становленням майбутніх учителів розуміємо шлях від соціальної адаптації до професійної самореалізації, під час яких формується життєвий досвід, що залежить від активності, суб'єктивних і об'єктивних чинників, розвитку компетентності, педагогічного мислення, а також емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Це є підґрунтям для розгляду акмеологічного становлення майбутніх учителів за допомогою таких складових, як-от: діяльнісна (полягає у формуванні в студентів умінь самореалізації, що виявляється в траєкторіях обрання педагогічного професіоналізму); індивідуалізаційна (спрямовує студентів на розвиток самосвідомості, що характеризується позитивною Я-концепцією, від рівня сформованості якої залежить їх успіх під час навчання); особистісна (характеризується спрямуванням студентів на саморозвиток, що визначає найвищий рівень професійного розвитку).

Відповідно до вищевказаних складових створено й дібрано мануал діагностувальних методик. Упродовж констатувального етапу експерименту високий рівень акмеологічного становлення майбутніх учителів діагностовано у 9,8 % студентів ЕГ та 11,1 % студентів КГ, задовільний – у 36,6 % студентів ЕГ та 39,5 % студентів КГ. На низькому рівні – 53,6 % студентів ЕГ та 49,4 % студентів КГ.

Ключові слова: майбутні вчителі, акмеологічне становлення, діагностика, складові, показники, констатувальний етап.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена зміною освітньої парадигми в напрямку Нової української школи та входження України до Європейського освітнього простору, що підвищує попит на конкурентноздатних фахівців. За цих умов особливої уваги потребує підготовка майбутніх учителів, здатних не тільки компетентно виконувати професійну діяльність, а й прагнути до досягнення акме упродовж професійного шляху.

Водночас аналіз наукового фонду та практичної організації освітнього процесу у закладах вищої освіти дозволив виявити низку суперечностей між: сучасними вимогами щодо акмеологічного становлення майбутніх учителів, формування у них здатності до навчання, саморозвитку, самовдосконалення в умовах ціложиттєвого навчання та відсутністю необхідного навчально-методичного забезпечення щодо неперервної професійної педагогічної підготовки; потребою у підготовці вчителів-професіоналів та недостатньою мотивацією вчителів до неперервного особистісного та професійного розвитку (Н. Гузій).

Професійному становленню майбутніх учителів присвятили свої дослідження вітчизняні (І. Бех, І. Богданова, А. Богуш, Н. Гузій, Р. Гуревич, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Княжева, Т. Койчева, О. Копусь, З. Курлянд, І. Підласий, О. Семенов, Р. Хмелюк, О. Чебикін та ін.) та зарубіжні вчені (К. Абульханова-Славська, Н. Кузьміна, С. Козлова, Л. Мітіна та ін.). Різні акмеологічні аспекти становлення професіоналізму особистості та професійної діяльності подано в дослідженнях В. Агапова, Р. Бернса, В. Давидова, А. Деркача, В. Маркіна, А. Реана, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Шадрикова та ін. Натомість, незважаючи на виокремлені вище наукові доробки, проблему акмеологічного становлення майбутніх учителів на сьогодні досліджено недостатньо.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є висвітлення й аналіз результатів діагностики рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту. На означеному етапі дослідження було вирішено такі завдання: визначення складових і показників акмеологічного становлення майбутніх учителів; діагностика рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів та їх аналіз.

Матеріали та методи дослідження. В психолого-педагогічному розумінні становлення визначається як прогресивний процес зміни особистості під дією соціальних впливів і власної активності. З точки зору психології становлення розуміють як виникнення, перетворення та прояв психічних властивостей особистості під час переходу від однієї фази розвитку суб'єкта до іншої в результаті її соціалізації та виховання. Зважаючи на те, що становлення майбутніх учителів починається ще у стінах закладу вищої освіти, цілком правомірним є те, що науковці (Н. Гузій, І. Ісаєв, З. Курлянд, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.) розглядають цей процес як надбання ознак та форм у процесі розвитку, наближення до певного стану.

Зауважимо, що в умовах реформування й модернізації освіти підвищуються вимоги до вчителя. Тому доцільним буде наголосити на дослідженні (Н. Гузій), в якому визначено, що акмеологічна концептуалізація професійної діяльності педагога передбачає побудову такої фундаментальної моделі професіоналізму, яка розглядає в діалектичній єдності прояв діяльнісного й особистісного, а також передбачає взаємозв'язок комунікативної активності членів колективу та їх індивідуально-психологічних та особистісних особливостей.

Спираючись на дослідження авторського колективу (Н. Гузій) та вищезазначене, під акмеологічним становленням майбутніх учителів розуміємо шлях від соціальної адаптації до професійної самореалізації, під час яких формується життєвий досвід, що залежить від активності, суб'єктивних і об'єктивних чинників, розвитку компетентності, педагогічного мислення, а також емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Це виступило підґрунтям для розгляду акмеологічного становлення майбутніх учителів за допомогою таких складових, як: діяльнісна (полягає у формуванні в студентів умінь самореалізації, що виявляється в траєкторіях обрання педагогічного професіоналізму); індивідуалізаційна (спрямовує студентів на розвиток самосвідомості, що характеризується позитивною Я-концепцією, від рівня сформованості якої залежить їх успіх під час навчання); особистісна (характеризується спрямуванням студентів на саморозвиток, що визначає найвищу ланку професійного розвитку).

Показниками діяльнісної складової акмеологічного становлення майбутніх учителів є сформованість стилю самоактуалізації, розвиток творчого потенціалу, розвиток творчої активності, вміння визначати себе в педагогічній діяльності. Показниками сформованості індивідуалізаційної та особистісної складових означеного ставлення відповідно виступили: до першої відноситься прагнення до успіху в педагогічній діяльності, рівень суб'єктивного контролю, наявність вольових якостей, наявність знань і умінь із саморегуляції, сформованість рефлексивних умінь, вміння здійснювати самооцінку); до другої – мотивація на професійно-педагогічну діяльність, розвиненість емпатії, наявність педагогічного мислення, усвідомлення значущості педагогічної діяльності, настанова на саморозвиток.

З метою визначення рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів відповідно до обраних складових і показників було застосовано: за першим показником «сформованість стилю самоактуалізації» використовувалася методика М. Вовковінського. Наступний показник – «розвиток творчого потенціалу» – оцінювався за допомогою тесту «самооцінка творчого потенціалу особистості». Для діагностики показника «розвиток творчої активності» було обрано методику визначення рівня творчої активності. Показник «вміння визначати себе в педагогічній діяльності» оцінювався методикою діагностики соціально-психологічної адаптації за К. Роджерсом і Р. Раймондом. Показник «прагнення до успіху в педагогічній діяльності» визначався за допомогою відповідної методики за А. Реаном. Наступний показник, «рівень суб'єктивного контролю», визначався за допомогою відповідного тесту, що дозволив виявити співвідношення зовнішнього локуса контролю із внутрішнім. Показник «наявність вольових якостей» оцінювався за методикою О. Вострікова. Показник «наявність знань і умінь із саморегуляції» визначався за допомогою відповідного тесту. Показник «сформованість рефлексивних умінь» оцінювався за питальником діагностики самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії. Останній показник другої складової «вміння здійснювати самооцінку» оцінювався методикою, запропонованою В. Тернопільською. Показник «мотивація на професійно-педагогічну діяльність» визначався за допомогою методики К. Замір. Наступний показник – «розвиненість емпатії» – визначався за допомогою методики В. Бойко. Показник «наявність педагогічного мислення» визначався за допомогою методики «педагогічні ситуації» (за Р. Немовим).

Показник «усвідомлення значущості педагогічної діяльності» оцінювався за допомогою орієнтованої анкети за В. Смекаловим і М. Кучером. Показник «настанова на саморозвиток» визначався за допомогою тесту «діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності».

Високий рівень акмеологічного становлення майбутніх учителів визначає максимальний ступінь сформованості зазначених складових. Студенти, що знаходяться на цьому рівні, відрізняються від інших прагненням до успіху в педагогічній діяльності, розвитком емпатії та творчої активності, наявністю вольових якостей. У взаємовідносинах вони завжди врівноважені, доброзичливі, послідовні в досягненні власних цілей, справедливі, незалежні, що пояснюється високим рівнем локус-контролю. Вони усвідомлюють значущість педагогічної діяльності та виявляють до неї інтерес, мають знання і уміння з саморегуляції. Студенти цього рівня виявляють схильність до різноманітних форм творчості, що демонструє їх рівень розвитку творчого потенціалу. Їх діяльність обумовлюється своєрідністю дій, спрямованих на досягнення певної мети, що підкріплено сформованим індивідуальним стилем. Мають стійку схильність до рефлексії, що зумовлює здатність до аналізу діяльності, власних думок і переживань, роздумів про самого себе як особистості, усвідомленню того, як його сприймають оточуючі. Таким студентам притаманний високий рівень педагогічного мислення, виявлений в уміннях аналізувати реалії педагогічної діяльності та різнобічні ситуації. Вони вміють визначати себе в педагогічній діяльності, здійснювати саморегуляцію і самооцінку, а також прагнуть до саморозвитку.

Задовільний рівень притаманний студентам, які достатньо добре усвідомлюють значущість майбутньої професійної діяльності. Студенти, що знаходяться на цьому рівні, не завжди прагнуть до успіху в педагогічній діяльності та розуміють роль емпатії в педагогічному спілкуванні. У них розвинені на задовільному рівні такі якості, як: врівноваженість, доброзичливість, послідовність у досягненні власних цілей, справедливість, незалежність. Вони добре усвідомлюють професійні функції, але з небажанням виявляють інтерес до майбутньої діяльності. Студенти цього рівня приділяють незначну увагу різноманітним формам творчості, не завжди демонструють творчу активність, що впливає на розвиток їх творчого потенціалу. Їм притаманний епізодично індивідуальний стиль в діяльності, що обумовлюється несистемними діями, які спрямовані на досягнення певної мети. Студенти цієї групи мають нестійку схильність до рефлексії, що виявляється в помилках у діяльності, невірних думках і роздумах про себе, зайвих переживаннях, що пов'язані з усвідомленням того, як їх сприймають оточуючі. Незважаючи на домінування педагогічного мислення, майбутні викладачі не завжди враховують у роботі помилок під час аналізу ситуації та реалій педагогічної діяльності. Вони помірно визначають себе у педагогічній діяльності, нестабільно здійснюють саморегуляцію, що зазвичай вимагає від них значних вольових зусиль і самооцінки, яка нерідко є завищеною. Водночас у них наявні проблеми, що гальмують процес саморозвитку.

Низький рівень характерний для майбутніх учителів, які майже не прагнуть до успіху в педагогічній діяльності. У таких студентів спостерігається відсутність емпатії та творчої активності. Їм притаманне індивідуальне ставлення до розвитку вольових якостей та відсутнє прагнення до саморегуляції. Студенти цього рівня здебільшого не впевнені у своїх силах, іноді тривожні й підозрілі, основну відповідальність за результат власної діяльності покладають на зовнішні обставини. Вони не усвідомлюють значущість педагогічної діяльності та не виявляють до неї інтересу. Студенти цього рівня демонструють пасивність під час виконання творчих завдань, ставляться безініціативно до розвитку творчого потенціалу. Такі студенти не бажають розвивати індивідуальний стиль, відчувають значні труднощі під час навчання, можуть діяти лише під керівництвом викладача. Не володіють здатністю до рефлексії та самооцінки своїх якостей і професійних дій, що пов'язані з аналізом діяльності, думок, переживань, роздумів. Майбутні викладачі цього рівня майже не виявляють здатності до педагогічного мислення. Не прагнуть до реалізації в педагогічній діяльності, не замислюються над здійсненням саморегуляції. Їхня самооцінка або сильно завищена, або, навпаки, занижена. Не виявляють здатність до саморозвитку.

Зазначимо, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту доволно було розподілено 123 студенти 3-х та 4-х курсів Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» за спеціальністю 014 «Середня освіта (Фізична культура)».

Обговорення результатів. За дібраним мануалом діагностувальних методик відповідно до структури акмеологічного становлення майбутніх учителів було отримано такі результати на констатувальному етапі дослідження. Так, середня оцінка, отримана під час діагностики операційно-творчого критерію в експериментальній і контрольній групах, не має значних розбіжностей. Високий рівень акмеологічного становлення за визначеним критерієм було виявлено у 6 осіб (7,3 %) ЕГ та у 8 осіб (9,9 %) КГ, задовільний – у 30 осіб (36,6 %) ЕГ та 33 осіб (40,7 %) КГ, низький – у 46 осіб (56,1 %) ЕГ та 40 осіб (49,4 %) КГ. Середня оцінка за регулятивно-настановним критерієм на констатувальному етапі експерименту надала змогу стверджувати, що більшість респондентів (45 осіб – 54,9 % ЕГ та 39 осіб – 48,2 % КГ) перебувала на низькому рівні; 29 осіб – 35,3 % від загальної кількості респондентів у ЕГ та 32 особи – 39,5 % від загальної кількості респондентів у КГ – виявили задовільний рівень. Високий рівень сформованості означених показників було діагностовано лише у 8 осіб – 9,8 % від загальної кількості респондентів в ЕГ та 10 осіб – 12,3 % від загальної кількості респондентів в КГ. Середня оцінка за мотиваційно-конативним критерієм

свідчить, що одержані результати в контрольній і експериментальній групах майже однакові. Так, на низькому рівні було діагностовано 41 особу (50 % респондентів ЕГ) та 41 особу (50,6 % респондентів у КГ) на задовільному рівні – 31 особа (37,8 % респондентів у ЕГ) та 31 особа (38,3 % респондентів у КГ). Високий рівень сформованості означених показників було діагностовано у 10 осіб (12,2 % від загальної кількості респондентів в ЕГ) та 9 осіб (11,1 % від загальної кількості респондентів у КГ).

Для більш наочного подання результатів побудовано діаграми даних констатувального етапу щодо стану сформованості рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів в ЕГ і КГ (див. рис. 1 і рис. 2). Як бачимо з рис. 1 і рис. 2, одержані дані констатувального етапу певним чином відображають низький вихідний рівень сформованості акмеологічного становлення майбутніх учителів та наголошують на необхідності впровадження системи заходів його всебічного розвитку.

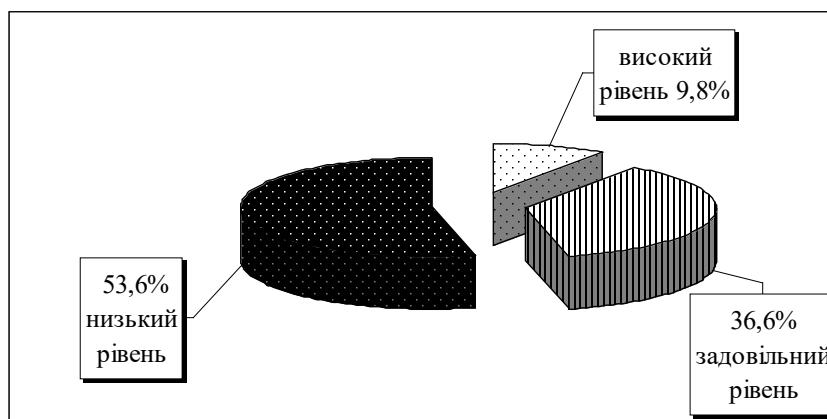


Рис. 1. Дані констатувального етапу щодо стану сформованості рівнів акмеологічного становлення в експериментальній групі

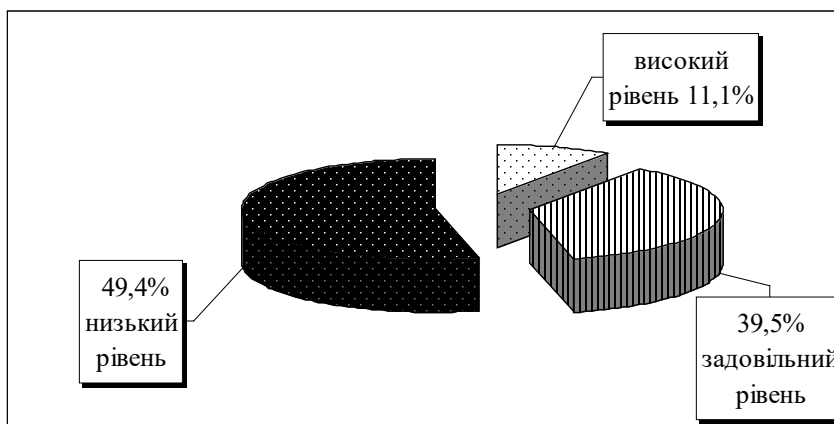


Рис. 2. Дані констатувального етапу щодо стану сформованості рівнів акмеологічного становлення в контрольній групі

З метою поглибленого дослідження щодо визначення рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів під час навчання було висунуто статистичну гіпотезу N_0 : про несуттєвість або відсутність різниці одержаних результатів, відмінностей у рівнях акмеологічного становлення студентів у контрольних та експериментальних групах під час навчання. Альтернативна гіпотеза N_1 полягала в тому, що одержані результати різняться суттєво. Формулюючи експериментальні гіпотези з використанням хі-квадрату (В. Лупадін), ми виходили з припущення, що в контрольних групах буде домінувати традиційний спосіб підвищення рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів фізичної культури. Тоді як в експериментальних групах необхідно запроваджувати авторську методику.

Так, у процесі визначення достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних, що вимірювались за допомогою порядкової шкали, було проведено обчислення. Результати перевірки альтернативних гіпотез на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати перевірки альтернативних гіпотез на констатувальному етапі експерименту в контрольних (КГ) і експериментальних (ЕГ) групах

Складові	Емпірична частота		Теоретична частота		$(f_e - f_t)$		$(f_e - f_t)^2$		$\frac{(f_e - f_t)^2}{f_t}$	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Діяльнісна складова	40	46	42,7	43,3	-2,7	2,7	7,49	7,49	0,18	0,17
	33	30	31,3	31,7	1,7	-1,7	2,87	2,87	0,09	0,09
	8	6	7	7	1	-1	1,09	1	0,14	0,14
Сума	81	82	81	82	0	0	11,45	11,45	0,41	0,4
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{емп} \leq \chi^2_{0,01} = 0,81 < 5,991$									
Індивідуалізаційна складова	39	45	41,7	42,3	-2,7	2,7	7,52	7,52	0,180	0,178
	32	29	30,3	30,7	1,7	-1,7	2,85	2,85	0,093	0,092
	10	8	8,9	9,1	1,1	-1,1	1,11	1,11	0,124	0,123
Сума	81	82	81	82	0,1	-0,1	11,48	11,48	0,397	0,393
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{емп} \leq \chi^2_{0,01} = 0,792 < 5,991$									
Особистісна складова	41	41	40,7	41,3	0,3	-0,3	0,06	0,06	0,001	0,001
	31	31	30,8	31,2	0,2	-0,2	0,04	0,04	0,001	0,001
	9	10	9,4	9,6	-0,4	0,4	0,2	0,2	0,020	0,020
Сума	81	82	81	82	0,1	-0,1	0,3	0,3	0,022	0,022
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{емп} \leq \chi^2_{кр.} = 0,044 < 5,991$									
Середньо-арифметичні дані	40	44	41,7	42,3	-1,7	1,7	3,04	3,04	0,072	0,071
	32	30	30,8	31,2	1,2	-1,2	1,42	1,42	0,046	0,045
	9	8	8,4	8,6	0,6	-0,6	0,3	0,3	0,036	0,035
Сума	81	82	81	82	0,1	-0,1	4,76	4,76	0,154	0,151
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{емп} \leq \chi^2_{кр.} = 0,548 < 5,991$									

Як бачимо з таблиці, отримане на констатувальному етапі експерименту значення критерію $\chi^2_{емп}$ за першою складовою дорівнює 0,81; за другою – $\chi^2_{емп} = 0,792$; за третьою – $\chi^2_{емп} = 0,044$. Це дозволяє зробити висновок, що за всіма складовими $\chi^2_{емп} = 0,548$ не перевищує табличне, тобто є підстава прийняти гіпотезу H_0 про те, що відсутня різниця в одержаних результатах під час констатувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Висновки. Аналіз одержаних результатів констатувального етапу педагогічного експерименту свідчить про необхідність формування визначених упродовж проведення дослідно-експериментальної роботи складових. Тому перспективним напрямком подальших наукових розвідок вважаємо обґрунтування чинників, що впливають на акмеологічне становлення майбутніх учителів фізичної культури в умовах педагогічного університету.

Використана література:

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : Монографія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Дубанесюк О. Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів // Теорія і методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. колек. Н. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с. (62)
3. Лупандин В. И. Математические методы в психологии : учеб. пособ. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. 2009. 175 с.

References:

1. Huziy, N.V. (2004). Pedagogichnyy profesionalizm: istoriko-metodologichni ta teoretichni aspekty [Pedagogical professionalism: historical, methodological and theoretical aspects] : Monografiya. K. : NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Dubanesyuk, O. (2018). Akmeologichni zasady neperervnoyi profesiyanoi pidhotovky maybutnikh pedahohiv [Acmeological principles of continuous professional training of future teachers] // Teoriya i metodyka profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky osvityans'kykh kadriv: akmeologichni aspekty: monografiya / kerivn. avt. kolek. N. Huziy; Min-vo osvity i nauky Ukrayiny, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. – Kyiv : vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova (62) [in Ukrainian].
3. Lupandyn, V.Y. (2009). Matematycheskiye metody v psykholohyy [Mathematical methods in psychology] : ucheb. posob. Ekaterynburh : Yzd-vo Ural. un-ta [in Russian].

Hurin R. S., Titova H. V., Yatsii O. M. Development of the levels of future teachers' acmeological formation

Changing the educational paradigm in the direction of the New Ukrainian school and the accession of Ukraine into the European educational space increases the demand for competitive professionals in the educational field. In this regard, the introduction of the pedagogical acmeology basics into the educational process of higher educational institutions is of paramount importance.

The purpose of the article is to cover and analyze the results of diagnosis of future teachers' acmeological formation levels at the ascertaining stage of the experiment. Acmeological formation of future teachers means the path from social adaptation to professional self-realization during which life experience is formed, which depends on activity, subjective and objective factors, development of competence, pedagogical thinking, as well as emotional and value attitude to reality. This is the basis for considering the acmeological formation of future teachers with the help of such components as: activity (it consists in forming students' self-realization skills, which is manifested in the trajectories of choosing pedagogical professionalism); individualization (which directs students to the development of self-awareness, characterized by a positive self-concept, on the formation level of which their success in learning depends); personal (characterized by students' self-development orientation, which determines the highest level of professional development).

According to the abovementioned components, a manual of diagnostic methods was created and selected. During the ascertainment phase of the experiment, 9.8 % of students in EG and 11.1 % in CG were diagnosed at high levels of acmeological formation; at satisfactory level there were found 36.6 % of students in EG and 39.5% of students in CG; at a low level – 53.6 % of students in EG and 49.4 % of students in CG.

Key words: *future teachers, acmeological formation, diagnostics, components, indicators, ascertaining stage.*

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КАРТ (МАЙНДМЕПЛІНГУ) СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Розглядається методика пропагування та передачі досвіду застосування карт знань студентам педагогічного коледжу.

Інформація і знання – головний продукт інформаційного суспільства. Для значної частини громадян так чи інакше доводиться розв'язувати життєво важливі проблеми, безпосередньо пов'язані з інформаційними джерелами. До цієї категорії безумовно належать і вчителі. Їхня роль у процесі роботи з інформаційними джерелами особлива. Мало того, що вони повинні навчитися оперативної засвоєння необхідної інформації самі, то ще й навчити цього інших. Адже одне із завдань сучасної освіти – підготувати молоду людину до життя в цьому інформаційному просторі. У зв'язку з модернізацією освітнього процесу обсяг навчального матеріалу суттєво збільшився. За цих умов студентам важко запам'ятовувати нову інформацію в такій кількості безпосередньо. За таких умов не обійтися без врахування психофізіологічних особливостей сприйняття та засвоєння матеріалу. Традиційна методика конспектування лекцій максимально активізує ліву півкулю мозку, яка відповідає за вербальну інформацію (мову). Права півкуля, яка обробляє образну інформацію при цьому практично відпочиває. Тож традиційні способи отримання та обробки інформації використовують тільки половину можливостей інтелектуальної діяльності. Тим часом секрет ефективного навчання полягає в тому, щоб до процесу роботи залучити обидві півкулі.

Запропонована Тоні Б'юзеном технологія застосування інформаційних карт (майндмеплінгу) подається як мотиватор інтенсивного навчання студентів педагогічних спеціальностей, як майбутній інструмент їхньої професійної діяльності. Варіанти її адресного використання для різного рівня мотивації та підготовки студентів дають однакову кращі результати, ніж традиційні методи навчання. Пропонується засвоєння цього методу студентами на рівні сформованих навичок для подальшого застосування в шкільній практиці на конкретних етапах отримання й закріплення знань школярами.

Ключові слова: інтелект-карта, майндмеплінг, карта пам'яті, ментальна карта, карта свідомості, карта розуму, інтенсивне навчання, методика навчання студентів педагогічних коледжів.

Головний продукт сучасного інформаційного суспільства – інформація і знання. Тому для значної частини громадян так чи інакше доводиться розв'язувати життєво важливі проблеми, безпосередньо пов'язані з інформаційними джерелами.

Одне із завдань сучасної освіти – підготувати молоду людину до життя в цьому інформаційному просторі. У зв'язку з модернізацією освітнього процесу обсяг навчального матеріалу суттєво збільшився. За цих умов студентам важко запам'ятовувати нову інформацію у такому великому обсязі безпосередньо.

Крім того новий стандарт освіти вимагає, щоб студенти могли самі ставити і розв'язувати проблеми, розуміти, для чого вони вчать, вміти знаходити інформацію, розмірковувати над нею і запам'ятовувати.

За таких умов не обійтися без застосування психофізіологічних особливостей сприйняття та засвоєння матеріалу. Традиційна методика конспектування лекцій максимально активізує ліву півкулю мозку, яка відповідає за вербальну інформацію (мову). Права півкуля, яка обробляє образну інформацію практично відпочиває. Таким чином, популярні способи отримання та обробки інформації є односторонніми. А секрет ефективного навчання полягає в тому, щоб до процесу роботи залучити обидві півкулі мозку.

Виходом у цій ситуації є картування мислення. Автор цієї технології Тоні Б'юзен (1974 р.) систематизував використання специфічних інтелектуальних карт, розробив правила і принципи їх конструкції, а крім цього доклав масу зусиль для популяризації та поширення цієї технології. Апробувавши ефективність розробленої технології на собі, Тоні Б'юзен встановив рекорд запам'ятовування, де він має найбільший у світі коефіцієнт творчого мислення.

Інтелект-карти англійською мовою називаються «майндмеплінг». В перекладі українською використовують ще й інші назви: асоціативна карта, карта пам'яті, ментальна карта, карта свідомості, карта розуму. Отже, ментальна карта – це діаграма, на якій відображаються слова, ідеї, завдання, що розташовані радіально навколо основного слова або ідеї.

Після винаходу Тоні Б'юзеном ментальних карт та появи його настанов у використанні власної технології у навчальному процесі, пошуком такої ефективної подачі матеріалу займалися Д. Халперн, В. Шаталов, П. Гальперіна, Н. Талізїна. Вони подавали виклад матеріалу у вигляді графічних схем, опорних конспектів, блоків інформації.

У наш час його пропагує та ділиться досвідом застосування ряд вітчизняних учених та практикуючих педагогів. В їхній інтерпретації вони отримали спільне означення, відмінність полягає переважно в словесних конструкціях. Так, О. Буйницька вважає ментальну карту за «техніку візуалізації мислення і альтернативного запису» [1, с. 167]. Т. Вакалюк вказує, що це «спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем» [3]. А ось І. Кіндрат подає цю технологію як «зручний інструмент для відображення процесу мислення і структуризації інформації у візуальній формі» [4, с. 153–156].

Сучасні науковці В. Биков, Ю. Дорошенко, І. Кухаренко називають ментальні карти технологією з усіма притаманними їй ознаками, метою впровадження якої в освітній процес досягнення максимальної ефективності навчального процесу завдяки високому відсотку засвоєння інформації слухачами.

Розробкою та вдосконаленням ментальних карт в навчальному процесі займаються вчені Б. Санто, В. Хартман, Б. Твісс, Р. Фостер. Можливості їх застосування у навчальному процесі вивчають практики В. Биков, Є. Полат, І. Селевко. Так, досвід використання ментальних карт у викладанні гуманітарних дисциплін представляє Н. Оксентюк. Автор акцентує увагу на «результативності впровадження методу інтелект-карт, про що свідчить активізація умінь студентів застосовувати емоції у процесі усвідомлення через образні асоціації, набуття ними умінь, дослідницької діяльності через збудження процесів синтезування, узагальнення, порівняння, вільного виходу на комунікацію» [5, с. 194].

Ментальні карти широко застосовуються для вивчення різних дисциплін і з різними віковими категоріями.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки формування навичок створення інформаційних карт майбутніми вчителями в педагогічних коледжах.

Такі навички можуть формуватися як під час вивчення матеріалу навчального курсу самими студентами, так і практичному застосуванню їх в під час проходження педагогічної практики. Інтерполяція отриманих навичок у нову сферу застосування – це вже творчий інтелектуальний процес, який підтверджує оволодіння студентом відповідною технологією. Запропонуємо можливості застосування ментальних карт у підготовці майбутніх вчителів початкових класів на прикладі занять з методики навчання освітнього предмету «Основи здоров'я» в початковій школі.

Враховуючи те що інтелект-карта – це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем, у її створенні беруть участь уява, мислення та всі види пам'яті. Вона ідеально підходить для використання під час навчального процесу і може бути застосована до будь-яких видів завдань [3].

На початку процесу створення таких карт студенти повинні усвідомити їхні функції, можливості таких карт-знань дозволяють:

- поліпшити пам'ять, актуалізувати факти і образи;
- аналізувати результати; аналізувати, структурувати і опрацювати дані;
- дають змогу у стислій вербально-образній формі глибоко і міцно засвоїти навчальний матеріал.

Крім ознайомлення студентів з теорією і практикою інтелект-карт викладач нав'язує їх використання у викладанні свого предмета, демонструє, що процес викладання від цього стає легшим і приємнішим. Для прикладу демонструє відповідну кількість сторінок тексту (у нашому випадку вони становлять число 6), вся інформація яких вміщається на 1 сторінці. Це полегшує роботу й самого викладача, адже лекцію у формі інтелект-карти набагато легше підготувати, ніж написати її «лінійний» варіант. Окрім того, як зазначає М. Черній «лінійний» варіант запису інформації має певні недоліки:

1. Записану інформацію важко запам'ятати і ще важче відтворити у пам'яті. Це відбувається через візуальну монотонність тексту – однакові абзаци, слова, літери.

2. У великому конспекті важко виділити щось основне. Навіть записуючи інформацію, ми хочемо виділити ключові слова, поняття, підкреслення кольором, шрифтом тощо – тобто присвоїти їм певне графічне маркування.

3. Час при веденні великого конспекту використовується нераціонально. Зазвичай, ми записуємо багато зайвої інформації. Через деякий час перечитуємо і багато часу знову витрачаємо, щоб знайти основні поняття певної теми» [6, с. 87-93].

Весь зміст лекції у вигляді інтелект-карт можна швидко повторити, а також доповнювати з року в рік, позаяк тема поповнюється новою інформацією. Лекції від цього тільки виграють, позбавляючись недоліку, коли читаються з року в рік без будь-яких змін і стають нецікавими для самого викладача, що позначається в доступі поданого ним матеріалу для студента.

Ментальна карта широко використовується на практичних заняттях у вигляді графічних методів. Такий метод захоплює аудиторію, дозволяє студентам краще запам'ятати матеріал. А після занять як домашнє завдання варто запропонувати доповнити вже існуючу карту додатковою інформацією.

У процесі вивчення дисципліни студенти можуть використовувати ментальні карти, готуючи реферати, тези та повідомлення, готуватись до модульних контрольних, заліків та іспитів, працювати над написанням курсових робіт. Можуть працювати і над виправленням недоліків, помилок у вже готових ментальних картах. Це сприяє кращому розумінню, структуруванню та запам'ятовуванню інформації через візуалізацію важливих елементів та узагальнення взаємозв'язків між ними, а також скорочує витрати часу на це запам'ятовування і повторення матеріалу та забезпечує більш осмислене відтворення інформації.

Для ефективного створення інтелект-карти потрібно дотримуватись таких правил:

1. У структурі інтелект-карти головна тема, на якій акцентується увага, розміщується в центрі і розкривається через ключові слова.

2. Ключові слова записуються на різнокольорових гілках, які розгалужуються від центру.

3. На кожній міні-гілці слід писати тільки одне ключове слово.

4. При складанні інтелект-карти біля ключових слів наклеювати малюнки і символи.

5. На листку, де буде карта, прагнути організувати весь простір, не залишаючи порожнього місця, але й не розмішувати гілки дуже щільно.

6. Гілки, що розрослися, можна укласти в контури, щоб вони не змішувалися з сусідніми гілками.

7. І головне: ніяких позначок «стрілкою» за винятком тих, що доводять взаємозалежність.

Щоб карта пам'яті була ефективна, якісна, оригінальна потрібно, як стверджує Тоні Б'юзен, її «вдосконалювати та доповнювати... підвищувати її якість за допомогою кольорів, малюнків, символів, аббревіатур. Це сприятиме розвитку творчих здібностей учнів при створенні і подальшому використанні карт, генеруванні ідей, а також поліпшує запам'ятовування інформації, що міститься в їх структурі» [2, с. 355].

Інтелект-карти добре зарекомендували себе в роботі зі студентами, які мають середній рівень знань. Вони отримують такі карти як роздатковий матеріал. Водночас ті, які навчаються на достатньому і високому рівнях, розвивають свій інтелект та пам'ять, створюючи майданчики самостійно.

Ментальні карти дають змогу викладачеві формувати предметні та ключові компетентності, що сприяють розвитку логічного мислення, здібності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати поняття, оперувати словами, образами, кольором, поліпшувати просторову уяву студентів. Все це запорука їхньої успішної роботи в майбутньому з учнями початкових класів.

В роботі зі студентами педагогічного коледжу метод майданчиків найефективніший під час вивчення природничих дисциплін та методик їхнього викладання. До прикладу, при підготовці студентів до роботи в школі на заняттях з методики навчання загальноосвітнього предмету «Основи здоров'я» впровадження карт-пам'яті пропонується для застосування на різних етапах шкільного уроку, а саме:

1. Вивчення нового матеріалу:

– інтелектуальні карти можуть бути складені учителем заздалегідь і представлені учням для ознайомлення під час вивчення матеріалу;

– складання власної інтелектуальної карти учнями при допомозі вчителя.

2. Повторення:

– звернення до побудованої інтелект-карти сприяє процесу повторення матеріалу, тому що така карта є результатом його вивчення та аналізу;

– немає необхідності перечитувати текст, адже складена інтелект-карта відображає, характеризує, описує центральний об'єкт (тему).

3. Узагальнення та аналіз матеріалу:

– створення узагальненої інтелект-карти може бути підсумковою роботою з вивчення матеріалу;

– виконуючи дане завдання, учні закріплюють навички, вміння виділити головну думку;

– дана робота може бути виконана не тільки зі всім класом, але і в малих групах.

5. Контроль і корекція засвоєння матеріалу:

– учитель, аналізуючи представлені учнями інтелект-карти, може вчасно скорегувати процес засвоєння матеріалу, розставити правильні акценти.

Висновки. Застосування інтелект-карт у навчанні може дати відчутні позитивні результати, оскільки вони вчать вибирати, структурувати, запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її в подальшому. Розумові карти допомагають розвивати креативне мислення, пам'ять, увагу студентів. Вони роблять процес навчання цікавим, результативним, пізнавальним, дозволяють студенту краще засвоїти матеріал, відкриваючи коментарі до блоків, гіперпосилання, відеоматеріали. Крім цього ментальна карта допомагає реалізувати один із принципів педагогіки – принцип наочності: дає змогу охопити одним поглядом тему, розвиває логіку та вміння згорнути весь навчальний матеріал до найважливішого, підвищує якість та інтенсивність навчання, тренує пам'ять.

Використана література:

1. Буйницька О. Г. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 167с.
2. Б'юзен Т. Інтелект-карты. Практическое руководство. Минск: Попурри, 2010. 353 с.
3. Ваколюк Т. А. Використання інтелектуальних карт у підготовці бакалаврів інформатики [електронний ресурс].
4. Кіндрат І. Використання інтелект-карти у плануванні та організації навчального процесу. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 153-156
5. Оксентюк Н. В. Можливості застосування ментальних карт у навчальному процесі. *Технологія навчання: науково-методичний збірник*. Рівне. НУВГП. 2015. Випуск 15. С. 194.
6. Черній М. Карти-знань, як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-сервісів *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 12. С. 87-93.

References:

1. Buynyts'ka O.H.(2012) Informatsiyni tekhnolohiyi ta tekhnichni zasoby navchannya [Information technologies and technical means] Kyiv.: Tsentr uchbovoyi literatury, 2012. 167 s. [in Ukrainian].
2. B'yuzen T. (2010) Yntelekt-karty. Praktycheskoe rukovodstvo. [Smart Cards. A practical guide]. Minsk: Popurry, 2010. 353 s. [in Russian].
3. Vakolyuk T.A. Vykorystannya intelektual'nykh kart u pidhotovtsi bakalavriv informatyky [Use of smart cards in preparing bachelors of computer science] [Electronic resource] [in Ukrainian].

4. Kindrat I. (2012) Vykorystannya intelekt-karty u planuvanni ta orhanizatsiyi navchal'noho protsesu [The use of smart cards in planning and organizing the learning process] *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought* 2012. № 4. S. 153-156
5. Oksentyuk N.V. (2015) *Mozhlyvosti zastosuvannya mental'nykh kart u navchal'nomu protsesi. Tekhnolohiya navchannya: naukovo-metodychnyy zbirnyk [Possibilities of using mental maps in the educational process. Teaching and assessment: Scientific and methodological collection]*. Rivne. NUVHP. 2015. Vol. 15. S. 194. [in Ukrainian].
6. Cherniy M. (2012) *Karty-znan', yak zasib zbil'shennya efektyvnosti zasvoyennya navchal'noho materialu uchnyamy ta jikh zastosuvannya za dopomohoyu veb-servisiv [Knowledge maps as a means of increasing the effectiveness of students' learning material and their use through web resources] // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya – Problems of modern teacher preparation. 2012. № 12. S. 87-93.* [in Ukrainian].

Davydiuk H. M. Mastering the method of using knowledge maps (Mindmapping) by students of the Pedagogical College

The article deals with the methods of promoting and transferring the experience of using the knowledge map to the students of the Pedagogical College.

Information and knowledge are the main products of the information society. Many citizens, one way or another have to solve vital problems directly related to information sources. Teachers are definitely in this category. Their role in the process of working with information sources is special. They should not only learn how to absorb the information they need quickly, they also have to teach others. After all, one of the tasks of modern education is to prepare a young person for life in this information space. Due to the modernization of the educational process, the volume of educational material has increased significantly. Under these conditions, it is difficult for students to memorize new information directly in such quantity. Under such conditions, one should take into account the psychophysiological features of perception and assimilation of the material. The traditional technique of giving lectures maximally activates the left hemisphere of the brain, which is responsible for verbal information (language). The right hemisphere, which processes figurative information, practically resting. Therefore, traditional ways of obtaining and processing information use only half of the intellectual capacity. Meanwhile, the secret to effective learning is to involve both hemispheres in the work process.

Tony Buzen proposed technology is seen as a motivator for intensive learning. Variants of its targeted use for different levels of student motivation and preparation equally yield better results than traditional teaching methods. It is proposed to learn this method by students at the level of formed skills for further use in school practice. It is proposed to learn this method by students at the level of the developed skills for further use in school practice at specific stages of acquiring and consolidating knowledge by students.

Key words: knowledge-map, mindmapping, mind map, mental map, intensive training, teaching methods for students of pedagogical colleges.

УДК 373.2.011.3-051-047.22

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.33>

Демченко М. О.

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Поаналізовано структуру методичної компетентності педагогів закладів освіти. Аналіз засвідчив, що у педагогічній науці відсутня єдина структура методичної компетентності педагогів. Розглянуто компоненти методичної компетентності та виокремлено чотири основні (мотиваційний або мотиваційно-ціннісний; когнітивний або пізнавальний; діяльнісний або дієво-практичний; рефлексивний або рефлексивно-творчий).

Представлено показники розвитку компонентів методичної компетентності педагогів (Т. Бондаренко, С. Івашьова, Л. Коновальська, Л. Сметаніна та ін.). Розглянуто визначення поняття «науково-методична компетентність» (Л. Києнко-Романюк).

Детально розглянуто структуру методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Проаналізовано основні етапи розвитку методичної компетентності вихователя: адаптаційно-орієнтувальний (усвідомлений вибір професії), змістово-рефлексивний (розвиток професійних умінь), практико-перетворювальний (самореалізація) (І. Петрук). Визначено, що формування методичної компетентності вихователя триває не тільки під час навчання, але й протягом усієї професійної діяльності.

Виокремлено структурні компоненти методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти для власного наукового дослідження, а саме: мотиваційний (характеризується сформованістю інтересу до професійної діяльності, усвідомленням значущості власної професійної діяльності); когнітивний (передбачає наявність теоретичних знань в галузі педагогіки, психології, методики); діяльнісний (характеризується готовністю педагога вирішувати психолого-педагогічні та методичні завдання в професійній діяльності, використовуючи теоретичні знання); рефлексивний (проявляється в готовності до безперервної самоосвіти, самоаналізу власної професійної діяльності, оцінки професійної діяльності колег).

Ключові слова: методична компетентність, компоненти методичної компетентності, критерії оцінки та показники розвитку методичної компетентності, педагоги закладів освіти, вихователі закладів дошкільної освіти.

Методична компетентність є однією з важливих складових професійної компетентності педагога.

Аналіз досліджень із даної проблеми дозволяє зробити висновок, що методична компетентність вихователя закладу дошкільної освіти поєднує в собі уміння використовувати набуті теоретичні та практичні знання у конкретних педагогічних ситуаціях; готовність до засвоєння та використання у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу сучасних методів, прийомів і форм роботи; готовність до розв'язання методичних завдань, які постають перед вихователем під час роботи з дітьми дошкільного віку; готовність до безперервної самоосвіти, самовдосконалення та самоаналізу.

Теоретичною основою дослідження є праці науковців, які вивчали структурні компоненти методичної компетентності педагогів, а саме: викладачів (Ю. Присяжнюк, Н. Соловова), вчителів (О. Біляковська, Т. Бондаренко, Я. Гасвець, С. Івашньова, Г. Ковтун, О. Мартиненко, С. Скворцова), майбутніх учителів (Л. Коновальська, Л. Сметаніна), вихователів (В. Адольф, Л. Алексєєнко-Лемовська, І. Кузава, Л. Мінда, І. Петрук, Г. Притуло, М. Скрипник, М. Ярмолюк).

Аналіз досліджень дозволив виокремити компоненти методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета статті – вивчити структуру методичної компетентності педагогів; виокремити компоненти методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування методичної компетентності майбутніх вихователів засвідчив, що у педагогічній науці відсутня єдина структура методичної компетентності педагогів. Але у структурі методичної компетентності деяких дослідників простежуються схожі компоненти. Розглянемо означені компоненти методичної компетентності більш детально.

Дослідниця Н. Соловова виділяє в структурі методичної компетентності наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, технологічний, рефлексивний, оцінний [13].

Дослідник Ю. Присяжнюк виокремлює такі компоненти методичної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний [10]. Авторка зазначає, що дані компоненти знаходяться в системній взаємодії та взаємозв'язках.

Автор С. Івашньова розглядає структуру методичної компетентності вчителя як систему компонентів:

– технологічний – дидактичні уміння та навички, вміння та навички використання дидактичних ігор, навички психолого-педагогічного прогнозування успішності навчальної діяльності на основі психологічного тестування;

– когнітивний – знання психолого-педагогічних особливостей дітей певного віку, знання дидактики початкової школи;

– особистісно-мотиваційний – емоційне ставлення, бажання, зацікавленість в роботі з певною віковою категорією дітей, ставлення до підвищення кваліфікації, самоосвіти [14].

Український науковець Л. Коновальська визначає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний компоненти методичної компетентності майбутніх вчителів. На її думку, мотиваційний компонент включає соціально-ціннісну та професійно-ціннісну компетенції; когнітивний – загальнокультурною та здоров'язбережувальною компетенціями; діяльнісний – технологічною та рефлексивною компетенціями; комунікативний – особистісною та управлінською компетенціями [4].

Дослідниця Л. Сметаніна виокремила три структурні компоненти методичної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, дієво-практичний.

До мотиваційно-ціннісного компоненту авторка відносить внутрішні властивості особистості та мотиваційні основи, які забезпечують засвоєння знань, умінь, навичок, та вміння використовувати набуті компетенції на практиці для ефективної методичної роботи.

Когнітивний компонент методичної компетентності передбачає наявність необхідної бази засвоєння теоретичних знань для успішного використання їх у майбутній діяльності.

Дієво-практичний компонент методичної компетентності передбачає сформованість та відповідний практичний прояв методичної компетентності в певному, притаманному лише цьому фахівцеві, досвіді, вмінні використовувати теоретичні знання на практиці [12].

На думку дослідниці Т. Бондаренко, до структури методичної компетентності вчителя необхідно віднести когнітивний, емоційно-ціннісний та діялісно-практичний компоненти.

Серед показників розвитку когнітивного компонента дослідниця виділяє:

– знання структури та змісту чинних навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, методів педагогічних досліджень та технологій організації сучасного навчально-виховного процесу; методики контрольно-оцінювальної діяльності; специфіки відповідної матеріальної бази навчання та особливостей її використання у навчально-виховному процесі та ін.;

– розуміння шляхів дотримання основних принципів навчання, способів підвищення пізнавальної активності учнів на уроках;

– уміння аналізувати зміни в сучасному освітньому просторі для подальшого адекватного реагування під час організації навчально-виховного процесу;

– уміння прогнозувати очікувані результати навчально-виховного процесу.

До показників розвитку емоційно-ціннісного компонента Т. Бондаренко відносить:

– наявність у педагога потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, пов'язаних із цілями і завданнями педагогічної діяльності;

– наявність інтересу та бажання вирішувати різні педагогічні ситуації;

– задоволення від здійснення результативної педагогічної діяльності;

– прагнення до пошуку, знаходження ідей, рішень, до самореалізації в педагогічній діяльності.

До показників розвитку діяльнісно-практичного компонента Т. Бондаренко відносить:

– уміння моделювати та здійснювати організацію різних типів і видів навчальних занять;

– уміння аналізувати навчальну ситуацію і вибирати вірне рішення, розподіляти і структурувати навчальний матеріал, імпровізувати в несподіваних навчальних ситуаціях;

– уміння враховувати психологічні та фізіологічні особливості учнів; доцільне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм навчання;

– уміння застосовувати різні види навчально-пізнавальної діяльності учнів на заняттях;

– уміння аналізувати діяльність колег і власну роботу під час організації навчально-виховного процесу; здійснювати самоосвіту і самовдосконалення, узагальнювати та впроваджувати в практику сучасні педагогічні інновації та досвід кращих педагогів та ін. [2].

Науковці С. Скворцова та Я. Гасвець розглядають методичну компетентність вчителя як композицію таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-творчого.

На їхню думку, мотиваційно-ціннісний компонент включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість у роботі, позитивне ставлення до навчання дітей.

Когнітивний компонент представляє систему пізнавальних розумових конструктів, що забезпечують адекватне сприймання, відображення, осмислення інформації; пізнання і конструювання процесу навчання, що виявляється в наявності аналітико-синтетичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних умінь, які базуються на знаннях психолого-педагогічних та методичних дисциплін.

Діяльнісний компонент забезпечує реалізацію професійних мотивів і виявляється у здатності вчителя ефективно діяти під час навчання дітей, актуалізуючи накопичені професійні знання та вміння.

Рефлексивно-творчий компонент розкривається через здатність вчителя до професійної рефлексії, наявність рефлексивної позиції та самоаналізу, прагнення до постійного самовдосконалення і здатність творчо підходити до розв'язання методичних задач

Когнітивний та діяльнісний компоненти науковці презентують як систему складових: нормативної, варіативної, частково-методичної, контрольної-оцінювальної, проектувально-моделювальної та технологічної компетентності [9; 10].

Автор О. Самсонова, досліджуючи проблему розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів, виокремила такі компоненти, як-от:

– мотиваційно-цільовий – складається із системи мотивів, особистісних цілей і потреб, які спрямовують вихователів дошкільних навчальних закладів до якісних самозмін;

– когнітивно-операційний – професійно орієнтована сукупність знань та система професійно значущих якостей, необхідних для успішного виконання своїх функціональних обов'язків;

– рефлексивно-оцінний – наявність особистісно-професійної рефлексивності та самооцінки [8, с. 46].

Дослідниця Л. Києнко-Романюк у своєму дослідженні вводить поняття «науково-методична компетентність». На її думку, науково-методична компетентність є провідною серед інших компетентностей; це здатність працювати відповідно сучасним педагогічним ідеям та концепціям, які визначають ефективність навчання і виховання, створює умови для підвищення майстерності педагога. Дана компетентність покликана стимулювати підвищення наукового рівня вчителів, їх підготовку до засвоєння змісту нових програм і технологій, досягнень психолого-педагогічної наук, провідного педагогічного досвіду.

Професійне зростання педагога у науково-методичній компетентності здійснюється у таких напрямках: поглиблення психолого-педагогічних знань; дотримання принципів розвитку сучасної освіти; реалізація методики викладання предметів; вивчення методичних джерел; оволодіння науково-дослідними навичками; видання методичних розробок та інших методичних матеріалів, проведення майстер-класів [3].

Розглянемо більш детально структуру методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

У своєму дослідженні М. Скрипник, Л. Мінда, ґрунтуючись на запропонованих Ю. Присяжнюк компонентах методичної компетентності, з'ясували їхню сутність для вихователів ДНЗ.

Так, мотиваційний компонент методичної компетентності визначається наявністю професійного інтересу та позитивного ставлення до її розвитку задля досягнення пріоритетних цілей особистісного зростання дитини дошкільного віку.

Когнітивний компонент представлений сукупністю знань та вмінь, що складають основу розвитку методичної компетентності (знання в галузі дошкільної педагогіки, психології, різноманітних методик (за фахом), змісту дошкільної освіти (програмне та програмно-методичне забезпечення) тощо.

Діяльнісний – передбачає готовність вихователя практично вирішувати різного рівня психолого-педагогічні завдання, застосовуючи методичні знання й уміння.

Рефлексивний компонент дозволяє регулювати професійну діяльність на основі адекватної самооцінки, передбачати та планувати стратегію майбутньої поведінки, виходячи з конкретного психолого-педагогічного завдання чи ситуації; сприяє виробленню методологічних орієнтирів на основі апробованих знань й умінь (досвіду) та розвитку специфічних методичних якостей (методичного мислення, методичної культури, методичної творчості) [11].

Науковець Л. Алексєєнко-Лемовська зазначає, що структура методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів включає такі компоненти: особистісний, пізнавальний, діяльнісний.

Особистісний компонент включає уміння, пов'язані з психологічним аспектом розвитку особистості педагога. Пізнавальний компонент включає вміння, що забезпечують теоретичну підготовку вихователя. Діяльнісний компонент передбачає наявність професійних знань та умінь.

На її думку, розвиток методичної компетентності – процес, що триває протягом усієї професійно-педагогічної діяльності вихователя ДНЗ, тому визначити тимчасові межі етапів формування методичної компетентності (як, наприклад, у вузі) не уявляється можливим [1].

Методист з дошкільного виховання І. Петрук структуру методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів представляє як сукупність компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, технологічного, рефлексивного і професійно важливих якостей.

На її думку, компоненти методичної компетентності відображають необхідний рівень їхньої методичної підготовленості, що надає можливість ефективно реалізовувати свої посадові обов'язки, враховуючи сучасні освітні технології [6].

Як зазначає І. Петрук, основними етапами розвитку методичної компетентності вихователя є:

- адаптаційно-орієнтувальний – усвідомлення і осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів, оволодіння методами та спеціальними вміннями учіння;
- змістово-рефлексивний – розвиток знань і професійних умінь, їх осмислення, розкриття індивідуальних особливостей і розвиток на їх основі професійно значущих якостей особистості;
- практико-перетворювальний – інтеграція у педагогічне середовище та творча самореалізація [5].

Висновки. Отже, аналізуючи структуру методичної компетентності педагогів закладів освіти, можна виокремити чотири основні компоненти:

- мотиваційний або мотиваційно-ціннісний (Л. Коновальська, І. Кузава, І. Петрук, Ю. Присяжнюк, С. Скворцова, Л. Сметаніна, Н. Соловова, М. Ярмолук);
- когнітивний або пізнавальний (В. Адольф, Л. Алексєєнко-Лемовська, Т. Бондаренко, С. Івашнова, Л. Коновальська, Ю. Присяжнюк, С. Скворцова, Л. Сметаніна, Н. Соловова);
- діяльнісний або дієво-практичний (В. Адольф, Л. Алексєєнко-Лемовська, Л. Коновальська, Ю. Присяжнюк, С. Скворцова, Л. Сметаніна);
- рефлексивний або рефлексивно-творчий (І. Петрук, Ю. Присяжнюк, Н. Соловова, С. Скворцова).

Спираючись на дослідження науковців ми виокремили в структурі методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти такі компоненти, як-от: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний

Мотиваційний компонент характеризується сформованістю інтересу до професійної діяльності, усвідомленням значущості власної професійної діяльності.

Когнітивний компонент передбачає наявність теоретичних знань в галузі педагогіки, психології, методики.

Діяльнісний компонент характеризується готовністю педагога вирішувати психолого-педагогічні та методичні завдання в професійній діяльності, використовуючи теоретичні знання.

Рефлексивний компонент проявляється в готовності до безперервної самоосвіти, самоаналізу власної професійної діяльності, оцінки професійної діяльності колег.

Використана література:

1. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та концептуальні засади. *Наукові записки: збірник наукових статей*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Випуск СХХVI(126). С. 14–23.
2. Бондаренко Т. Визначення змісту, структури та етапів формування методичної компетентності у майбутніх вчителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(2). С. 150–155.
3. Києнко-Романюк Л. А. Науково-методична компетентність педагога в контексті завдань сучасної післядипломної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40(2). С. 233–238.
4. Коновальська Л. О. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 19 с.
5. Петрук І. С. Процес розвитку методичної компетентності вихователів ДНЗ у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Випуск 5. С. 217–224.
6. Петрук І. С. Теоретичні засади розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у післядипломній освіті. URL: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=53 (дата звернення: 07.02.2018).
7. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 14 с.
8. Самсонова О. О. Розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 228 с.

9. Скворцова С. А. Формирование методической компетентности будущих учителей посредством учебной дисциплины «Методика обучения математике». URL : [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/24_32_Formirovanie %20 metodicheskoy %20kompetentnosti %20buduschih %20uchiteley %20posredstvom %20uchebnoy %20distsipliny.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/24_32_Formirovanie_%20metodicheskoy_%20kompetentnosti_%20buduschih_%20uchiteley_%20posredstvom_%20uchebnoy_%20distsipliny.pdf) (дата звернення: 03.02.2018).
10. Скворцова С. О., Гаєвцев Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія. Харків : «Ранок-НТ», 2013. 332 с.
11. Скрипник М., Мінда Л. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та структура. *Обрії*. 2014. № 1(38). С. 84–88.
12. Сметаніна Л. С. Структура методичної компетентності майбутніх учителів інформатики та модель її набуття. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2012. № 11–12. С. 204–212.
13. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя ВУЗа. *Вестник Российского государственного университета им. И. Канта*. 2010. Вып. 5. С. 52–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodicheskaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza> (дата звернення: 03.02.2018).
14. Цимбалюк Я. С. Структура методичної компетентності вчителя. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf (дата звернення: 03.02.2018).

References:

1. Alekseenko-Lemovska, L.V. (2015). Metodichna kompetentnist vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: sutnist ta kontseptualni zasady [Methodical competence of preschool educators: essence and conceptual principles]. *Naukovi zapysky – Proceedings: Collection of Scientific Articles*. (Issue CXXVI(126)), (pp. 14-23). Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Bondarenko, T. (2012). Vyznachennia zmistu, struktury ta etapiv formuvannia metodichnoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv biolohii [Determination of content, structure and stages of formation of future biology teachers' methodological competence]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Modern Teacher Preparation*, 5(2), 150–155 [in Ukrainian].
3. Kyienko-Romaniuk, L.A. (2013). Naukovo-metodichna kompetentnist pedahoha v konteksti zavdan suchasnoi pislidiplomnoi osvity [Scientific and methodological teacher's competence in the context of the tasks of modern postgraduate education]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia – Problems of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and Psychology*, issue 40(2), 233–238 [in Ukrainian].
4. Konovalska, L.O. (2011). Formuvannia metodichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia profesiino oriyentovanykh dystsyplin [The formation of methodological competence of future physical training teachers in the process of studying professionally oriented disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Petruk, I.S. (2014). Protsey rozvytku metodichnoi kompetentnosti vykhovateliv DNZ u zakladakh pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriiv [The process of development of methodological competence of preschool teachers in the educational establishments of advanced training]. *Andrahohichnyi visnyk – Andragogical Bulletin*, issue 5, 217–224 [in Ukrainian].
6. Petruk, I.S. Teoretychni zasady rozvytku metodichnoi kompetentnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u pislidiplomnii osviti [Theoretical bases of development of methodological competence of preschool teachers in postgraduate education]. Retrieved from http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=53 [in Ukrainian].
7. Prysiazhniuk, Yu.S. (2010). Rozvytok metodichnoi kompetentnosti vykladachiv dystsyplin humanitarnoho tsykladu u systemi pislidiplomnoi osvity [The development of methodological competence of the teachers of Humanities in the system of postgraduate education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Samsonova, O.O. (2016). Rozvytok profesionalizmu vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pislidiplomnoi osvity [The development of preschool teachers' professionalism in the system of postgraduate education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
9. Skvorcova S.A. Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti budushhikh uchitelej posredstvom uchebnoy discipliny «Metodika obucheniya matematike» [The formation of methodological competence of future teachers by means of the discipline «Teaching Methods of Mathematics»]. Retrieved from [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/24_32_Formirovanie %20 metodicheskoy %20kompetentnosti %20buduschih %20uchiteley %20posredstvom %20uchebnoy %20distsipliny.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/24_32_Formirovanie_%20metodicheskoy_%20kompetentnosti_%20buduschih_%20uchiteley_%20posredstvom_%20uchebnoy_%20distsipliny.pdf) [in Russian].
10. Skvortsova, S.O., & Haievets, Ya.S. (2013). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do navchannia molodshykh shkolariv rozviazuvaty siuzhetni matematychni zadachi [Preparation of future primary school teachers to teach junior students to solve mathematical problems]. Kharkiv: «Ranok-NT» [in Ukrainian].
11. Skrypnyk, M., & Minda, L. (2014). Metodichna kompetentnist vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: sutnist ta struktura [Methodical competence of preschool educators: essence and structure]. *Obrii – Horizons*, 1(38), 84–88 [in Ukrainian].
12. Smetanina, L.S. (2012). Struktura metodichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky ta model yii nabuttia [Structure of methodological competence of future computer science teachers and model of its acquisition]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K.D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University K.D. Ushynsky*, 11–12, 204–212 [in Ukrainian].
13. Solovova, N.V. (2010). Metodicheskaja kompetentnost' prepodavatelya VUZa [Methodological competence of the university teacher]. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta – Bulletin of the Russian State University I. Kant*, issue 5, 52–59. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/v/metodicheskaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza> [in Russian].
14. Tymbaliuk, Ya.S. Struktura metodichnoi kompetentnosti vchytelia [Structure of teacher's methodological competence]. Retrieved from http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf [in Ukrainian].

Demchenko M. O. Theoretical analysis of the structure of future preschool teacher's methodical competence

The structure of methodological competence of teachers of educational establishments is analyzed in the article. The analysis showed that in pedagogical science there is no single structure of methodological teachers' competence. The components of methodical competence are considered and four main ones are distinguished (motivational or motivational and valuable; cognitive; active or effective and practical; reflexive or reflexive and creative).

Indicators of components development of the methodological teachers' competence (T. Bondarenko, S. Ivashniova, L. Konoval'ska, L. Smetanina and others) are presented. The definition of the term «scientific and methodological competence» (L. Kyienko-Romaniuk) is considered.

The structure of methodological preschool teachers' competence is considered in details. The basic stages of development of the methodical educators' competence are analyzed: adapted and oriented (conscious choice of profession), content-reflexive (development of professional skills), practical and transformative (self-realization) (I. Petruk). It is determined that the formation of the methodical educator's competence lasts not only during training but during the professional activity.

The structural components of methodological competence of future preschool educators for their own scientific research are distinguished, namely: motivational (characterized by the formation of interest in professional activity, awareness of the importance of their own professional activity); cognitive (assumes the presence of theoretical knowledge in the field of pedagogy, psychology, methodology); activity component (characterized by the teacher's willingness to solve psychological, pedagogical and methodical problems in the professional activity, using theoretical knowledge); reflexive (manifested in readiness for continuous self-education, self-analysis of the professional activity, evaluation of professional colleagues' activity).

Key words: Methodical components, the components of methodical competence, evaluation criteria and indicators of the development of methodical competence, teachers educational institutions, preschool teachers.

УДК 378.091.214:796.071.4-051(477.82)(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.34>

Денисенко Н. Г., Марчук С. С., Найт Н. Ф.

КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ МОБІЛЬНИМ ЗМІСТОМ У МАТРИЦЯХ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Здійснено аналіз освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх фахівців фізичної культури закладів вищої освіти України. З'ясовано, що професійна мобільність ґрунтується на принципах доступності, відкритості, системності, неперервності.

Проаналізовано компетентності з мобільним змістом в освітньо-професійних програмах у закладах вищої освіти України, що здійснюють підготовку сучасного вчителя фізичної культури.

Досліджено особливості системи професійної підготовки бакалаврів із фізичної культури та спорту. Виявлено важливу здатність майбутніх учителів фізичної культури розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та педагогіки, фізичного виховання і спорту, фізіології, біомеханіки, морфології.

Авторами акцентовано на компетентностях із мобільним змістом, що має важливе значення для сучасної фізкультурної освіти, яка швидко адаптується до нових умов ринкової економіки.

Визначено тенденції щодо формування професійної компетентності у майбутніх учителів фізичної культури: розширення автономії навчальних закладів; визначення особистісного фокусу освітньо-професійної програми підготовки фахівців; узагальнення опису результатів навчання; залучення закордонних професорів для викладання фахових дисциплін, тренерів для збірних команд в різних видах спорту з метою підвищення свого міжнародного іміджу та конкурентоздатності; домінування іноземної мови академічного співтовариства.

З'ясовано особливості освітньої програми підготовки бакалаврів фізичної культури та спорту, які передбачають забезпечення індивідуальної траєкторії фахової підготовки майбутнього вчителя. Проаналізовано загальні та професійні компетентності з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогіки, психології, теорії та методики фізичного виховання.

Ключові слова: освітньо-професійна програма, професійна мобільність, майбутній вчитель фізичної культури, професійна підготовка, готовність, компетентність, заклад вищої освіти, фізична культура.

Входження України у світовий освітній простір зумовлює приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до норм світового співтовариства. Національний освітній глосарій визначає поняття «загальні компетентності» (Generic competences) як «компетентності, які формуються у здобувача вищої освіти у процесі навчання за даною освітньою програмою, але мають універсальний характер і можуть бути перенесені із контексту однієї освітньої програми в іншу» [5, с. 24]. У цьому ж документі зазначається, що на відміну від загальних, спеціальні (фахові, предметні, предметно-специфічні) компетентності (Subject specific competences) «безпосередньо визначають специфіку (галузі знань / предметної області / спеціальності) освітньої програми та кваліфікацію випускника, забезпечують індивідуальність кожній освітній програмі» [5, с. 66]. За формулюванням, наведеним у методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти, вони «не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного і професійно-мобільного розвитку» [4, с. 4].

Питання модернізації вищої педагогічної освіти з позицій оновлення освітніх програм, заснованих на компетентностях із мобільним змістом, досліджували: В. Бескорса (актуальні проблеми професійної

підготовки студентів творчих спеціальностей вищих педагогічних закладах. Т. Десятов (модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно-діяльнісних програм), А. Кирпа (євроклуби в загально-освітніх навчальних закладах як осередки пропагування міжнародних програм з питань освіти та обміну досвідом), Н. Осьмук (вивчення прогресивного досвіду в галузі освіти); розроблено низку методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти та ін.

Мета дослідження – визначити зміст компетентностей із мобільним змістом у матрицях освітніх програм вітчизняних закладів освіти, що здійснюють підготовку учителів фізичної культури.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання: проаналізувати освітньо-професійні програми фізкультурного спрямування задля виявлення ключових загальних та професійних компетентностей; порівняти національні матриці освітніх програм закладів вищої освіти щодо змістового наповнення мобільної компетентності майбутнього фахівця в галузі фізичної культури та спорту.

У Європейській рамці кваліфікацій для «навчання впродовж життя» дескрипторами виступають знання, навички і компетентності, що поступово ускладнюються з базових загальних знань й умінь та компетентностей до здійснення роботи під прямим наглядом у структурованому контексті на першому рівні, до знань в найбільш передових галузях роботи або навчання, найбільш передових і спеціалізованих умінь та компетентностей у демонстрації сталого авторитету, інновацій, професійної інтеграції на восьмому рівні» [2, с. 88]

МСКОГ (Міжнародна стандартна класифікація освіти (галузева)) побудована як «трирівнева ієрархія між широкими галузями (найвищий рівень), вузькими галузями (другий рівень) і деталізованими галузями (третій рівень) і використовує чотирицифрову схему кодифікації» (рівні галузевої ієрархії не слід плутати з рівнями освіти). Усього визначено 11 широких, 29 вузьких і близько 80 деталізованих галузей освіти і підготовки [6].

Є. Захаріна зауважує, що в Україні підготовку фахівців з фізичної культури та спорту здійснюють більше ніж у 35 закладах вищої освіти, які також реалізують перехід на новий етап свого розвитку [3, с. 116]. У табл. 1 подано галузі освіти та підготовки МСКО–Г щодо фізичної культури) [5].

Таблиця 1

Галузі знань освітнього переліку (МСКО–Г) та об'єднаного освітньо-наукового переліку щодо фізичної культури

Вузькі галузі освіти та підготовки МСКО(Г)–2013 (29), код і назва	Галузі знань освітнього переліку (48), код і назва	Галузі науки наукового переліку (27), код і назва	Пропоновані галузі знань (освіти – НСКО) об'єднаного переліку (XX), код і назва
011 Освіта	0101 Педагогічна освіта	13 Педагогічні науки	011 Освіта
011 Освіта	0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини	24 Фізичне виховання та спорт	011 Освіта

Сучасні європейські заклади освіти пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів. Ще донедавна в країнах Західної Європи випускник університету, одержуючи диплом, одночасно отримував і дозвіл на викладання в різних навчальних закладах, зокрема в школах. Для призначення на роботу в державну середню школу професійна педагогічна підготовка як така не вимагалася. У 80–х роках ХІХ ст. для роботи в європейських школах було введено вимогу наявності двох дипломів: про загальну вищу освіту та про кваліфікацію. Диплом про кваліфікацію засвідчував оволодіння професійно-педагогічною підготовкою (теоретичною й практичною), яка навіть у межах одного університету відзначалася багатомісцевістю. За підготовку вчительських кадрів відповідають спеціальні відділення педагогічних факультетів, університетські педагогічні школи чи інститути [7]. Доповнюючись новими напрямками (якість, мобільність тощо), зарубіжні освітні системи сприяли розвитку явищ і тенденцій, спільних для національних систем педагогічної освіти в Західній Європі. Слід відзначити, що більшість систем і моделей будуються на статичних концепціях педагогічної освіти. За влучним висловленням Ф. Бухбергера, в їх основі лежить так звана «рюкзачна філософія», яка абсолютизує базову педагогічну підготовку, розглядаючи її як достатню для тривалого професійного життя вчителя [7].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти у стандартах вищої освіти формулюється у термінах результатів навчання.

Здійснений аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців фізичної культури Державного вищого навчального закладу «Ужгородського національного університету», Вищого приватного закладу «Академії рекреаційних технологій і права» (м. Луцьк), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (факультет фізичного виховання), Рівненського державного гуманітарного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди свідчить, що в цих закладах сформульовано чіткі та діагностичні результати навчання здобувачів вищої освіти.

Водночас, загальна структура профілю програми має таку структуру: загальна інформація (титул програми); мета освітньої програми; характеристика програми; здатність до працевлаштування та подальшого

навчання; стиль викладання; програмні компетентності; програмні результати навчання. Далі подається більш детальний опис змісту профілю програми за окремими його розділами.

Позитивним прикладом в освітньо-професійних програмах підготовки бакалавра фізичної культури вищезгаданих закладів вищої освіти, є те, що їх розробка здійснюється на інституційному рівні. Заклади вищої освіти мають повну автономність щодо змістового наповнення освітніх програм. Відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України заклади вищої освіти оприлюднили перелік обов'язкових дисциплін, основною метою освоєння яких є формування загальних та спеціальних компетентностей (Overview of the Higher Education System. Ukraine, 2017) [1, с. 7]. Отже, програма підготовки майбутніх учителів фізичної культури і спорту в Україні спрямована на освоєння навчальних дисциплін обов'язкового та вибіркового компонентів.

Водночас, зосередимо свою увагу на аналізі компетентностей з мобільним змістом, що містяться в освітніх програм професійної підготовки майбутніх учителів з фізичної культури у практиці вітчизняних закладів вищої освіти.

Контент-аналіз освітньої програми *Державного вищого навчального закладу «Ужгородського національного університету»* дав можливість виділити перелік компетентностей випускника, серед яких 12 загальних і 14 фахових. Розглянемо зміст компетентностей з мобільною квінтесенцією.

Так, професійна компетентність ПК–3 зорієнтована на «здатність студента виконувати професійну діяльність у відповідності до чинних стандартів якості життя та умов, що швидко змінюються»; ПК–13 передбачає переорієнтацію студента на пошук спеціальної інформації у вітчизняній та іноземній практиці, знати базову спортивну термінологію на вітчизняній та іноземній мовах», що створює, на наш погляд, можливості для академічної мобільності студента; загальна компетентність ЗК–11 окреслює «здатність майбутнього вчителя організувати маркетингову діяльність у сфері фізичної культури і спорту», а це безпосередньо відповідає інтересам задекларованого нами дослідження. Це говорить про те, що проблема професійної мобільності майбутнього вчителя фізичної культури у цьому закладі вищої освіти лише набуває популярності.

Аналіз моніторингових досліджень показав свою плідність компетентносний підхід з мобільним змістом, що відстежується в освітній програмі Вищого приватного закладу м. Луцька *«Академії рекреаційних технологій і права» (м. Луцьк)*. Орієнтація освітньої програми академії спрямована на формування у студентів 12 фахових і 5 загальних компетентностей. Можна констатувати, що основна ідея підготовки майбутніх учителів фізичної культури реалізується через сучасні знання зі спеціальності на рівні новітніх досягнень науки, які є основою для інноваційної діяльності, розвитку і застосування власних ідей.

Зауважуємо, що на відміну від інших вітчизняних закладів вищої освіти розробники профілю освітньої програми Луцької академії рекреаційних технологій і права її основною метою вважають принцип «мобільності», що відстежується переважно у загальних компетентностях. Академія постійно проводить маркетингово-моніторингові дослідження для визначення потреб ринку праці, вимог стейкхолдерів вищої освіти в західному регіоні України.

Проаналізуємо загальні компетентності із мобільним змістом: ЗК–1 передбачає «здатність індивідуума пристосуватись до змін у суспільстві»; ЗК–2 зорієнтована на «вміння майбутнього вчителя фізичної культури вирішувати мовні проблеми в майбутній професійній діяльності та швидко адаптацію до різних життєвих ситуацій»; ЗК–3 передбачає «здатність майбутнього вчителя фізичної культури до обґрунтування та розробки методів профілактики наслідків психоемоційних стресів»; ЗК–4 окреслює «комунікативність, активну життєву позицію, вміння бути готовим до змін у житті (робота за кордоном) та свого місця в суспільстві». Слід зауважити, що компетентності з подолання стресу, з формування взаємовідносин, з професійної етики, є особливо значущими для майбутньої професійної діяльності мобільного вчителя фізичної культури, здатного до адаптації в динамічному суспільному середовищі.

Також у характеристиці освітньої програми йдеться про її плюрилінгвальний стиль. Це пояснюється тим, що для студентів приграничних територій більш важливим виступає індивідуальний мовний досвід, в якому мови не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну комунікативну компетенцію, в якій перша/рідна мова, друга мова іноземна (переважно польська, німецька) що переплітаються і взаємодіють. Проте спеціальних фахових компетентностей щодо формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури і спорту не зазначено.

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, факультет фізичного виховання пропонує програму підготовки бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта (фізична культура), яка охоплює фахові і загальні компетентності, зокрема 16 професійних і 11 загальних. Програма зорієнтована на реалізацію змісту підготовки конкурентоспроможного фахівця, який володіє сучасними освітніми й інформаційними технологіями в галузі фізичної культури, спорту і педагогіки, здатного до творчої професійно-педагогічної діяльності, безперервної самоосвіти та самовдосконалення.

Основний фокус освітньої програми передбачає набуття студентами спеціалізованих знань, спрямованих на новітні досягнення фізичної культури, спорту та педагогічної науки, які є основою для оригінального мислення й інноваційної діяльності.

Такі загальні компетентності, як ЗК–2 передбачає «здатність працювати в команді та автономно»; ЗК–8 спрямована на «здатність використовувати знання іноземної мови в освітній діяльності»; ЗК–9 зорієнтована

на «здатність до адаптації та дії в новій ситуації на основі креативності», а ЗК–10 формує у студентів «здатність розуміти стратегію сталого розвитку людства». А практична компетентність ПК–7 передбачає «здатність оволодівати базовими і новими видами фізкультурної діяльності».

Як бачимо, особливості освітньої програми Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка передбачають забезпечення індивідуальної траєкторії фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, що дозволяє сформуванню загальних та професійних компетентностей з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогіки, психології, фізичної культури та спорту.

Розгляд освітньої програми *Рівненського державного гуманітарного університету* показав, що в закладі забезпечується підготовка кваліфікованих фахівців для галузі фізичної культури і спорту, які володіють фундаментальними знаннями і практичними навичками оздоровчої і спортивно-масової роботи, здатні здійснювати навчально-тренувальний процес за допомогою сучасних освітніх та спортивних технологій. Цей заклад освіти пропонує програму підготовки бакалаврів за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт, яка традиційно охоплює 16 фахових і 9 загальних компетентностей.

Результати аналізу освітньої програми свідчать, що значна увага приділяється формуванню світоглядної, комунікативної і здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, оскільки вони є передумовою ефективного виконання основних професійних обов'язків в майбутній фаховій діяльності.

Водночас питання професійної мобільності, що є вартісним для нашого дослідження, описано у фахових компетентностях фрагментарно, що представлено у вигляді несформованих характеристик. Так, фахова компетентність ФК–15 передбачає «здатність вирішувати практичні проблеми за невизначених умов в окремих напрямках фізичної культури і спорту». У компетентності ЗК–8 мобільність представлена як «здатність розробляти та вдосконалювати навички міжособистісної взаємодії, здатність генерувати нові ідеї у швидкозмінних умовах сьогодення, виявляти ініціативу та наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків».

Як бачимо, особлива увагу у цьому закладі вищої освіти зорієнтована на принципах «педагогізації» та «тренерства» у комплексі в процесі підготовки майбутніх фахівців для галузі фізичної культури та спорту, що ґрунтується на визначенні індивідуальності фахівця його неповторності з частково-мобільним змістом.

Освітня програма, що пропонується *Харківським національним педагогічним університетом імені Г. С. Сковороди*, передбачає освоєння здобувачами вищої професійної освіти фізкультурного спрямування та оволодіння 16 фаховими і 10 загальними компетентностями. Метою програми є підготовка майбутніх учителів фізичної культури основної (базової) середньої школи здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі з організації освітнього процесу, зумовлені закономірностями й особливостями сучасної теорії та методики навчання в галузі фізичного виховання, які характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.

Питання професійної мобільності описано в окремих загальних і фахових компетентностях у вигляді неповних характеристик. Наприклад, загальна компетентність ЗК–9 зорієнтована на «здатність до адаптації та дії в новій ситуації», а ЗК–10 спрямовує студента на «здатність розуміти стратегію сталого розвитку людства», а ФК–14 передбачає формування «здатності здійснювати пошук, аналіз і оцінку інформації, у тому числі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій».

Як бачимо, особлива увагу у цьому закладі вищої освіти зорієнтована на потребу ґрунтовних знань з основних положень методичної та організаційної роботи для проведення фахової діяльності у галузі фізичної культури в загальноосвітніх установах, освітніх закладах середньої та професійної освіти, проведення позакласної спортивно-масової, організаційної та навчально-методичної роботи у сфері фізкультурно-оздоровчої роботи у навчальних закладах, закладах фітнесу, рекреації та фізичної реабілітації, але на жаль без мобільного змісту.

Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. Узагальнюючи наведене вище, висновуємо, що аналіз освітніх програм підготовки фізкультурних кадрів у закладах вищої освіти України виявив чимало спільного, зокрема:

- по-перше, спостерігається розширення автономії навчальних закладів, оскільки вони самостійно визначають специфіку організації освітнього процесу;
- по-друге, кожна програма має задекларовану офіційну назву та визначає особистісний фокус;
- по-третє, визначено рівень освіти, який відповідає національній Рамці кваліфікацій у вигляді дескрипторів – узагальненого опису результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії належності до певної кваліфікації;
- по-четверте, деякі заклади вищої освіти наймають закордонних професорів для викладання фахових дисциплін, тренерів для збірних команд в різних видах спорту з метою підвищення свого міжнародного іміджу та конкурентоздатності;
- по-п'яте, спостерігається домінування іноземної мови для глобального академічного співтовариства.

Таким чином, національні заклади вищої освіти фізкультурного спрямування роблять важливі, проте, поки що, невпевнені кроки в бік поширення ідей мобільності, що визначає результативний вектор їх розвитку в сучасному освітньому просторі. Однак оцінити їх результативність на даний момент ще неможливо,

оскільки нові освітньо-професійні програми були впроваджені в Україні у 2016 р. А відтак, комплексне оцінювання результативності підготовки фахівців у галузі Освіта/Педагогіка почалися здійснитися у 2020 році. Вивчення зазначених тенденцій і буде становити в подальшому наукову перспективу таких досліджень в практичній підготовці фахівців фізичної культури і спорту.

Використана література:

1. Overview of the Higher Education System. European Union, February 2017. URL: https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiches_ukraine_2017.pdf.
2. Биков В. Ю. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]. Київ : Атіка, 2010. 88 с.
3. Захаріна Є. А. Аналіз професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Україні та США. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2012. № 1. С. 116–123.
4. Захарченко В. М. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Пріоритети, 2014. 120 с.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Плеяди, 2014. 100 с.
6. Національна академія педагогічних наук України. Національна стандартна класифікація освіти (Концепція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf>.
7. Сайт журналу «Педагогіка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14281>.

References:

1. *Overview of the Higher Education System*. European Union, February 2017. URL: https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiches_ukraine_2017.pdf [in English].
2. Bykov V. Yu. (2010). *Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei v systemi osvity Ukrainy [Basics of standardization of informational and communicational competences in the educational system of Ukraine]*. Kyiv : Atika [in Ukrainian].
3. Zakharina Ye. A. (2012). Analiz profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v Ukraini ta SShA [Analysis of the professional training of future Physical Education teachers in Ukraine and the USA]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky) – Collection of the scientific works of Berdiansk State Pedagogical University (Pedagogical Sciences), 1*, 116–123 [in Ukrainian].
4. Zakharchenko V. M. (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohram. Metodychni rekomendatsii – Development of educational programs. Guidelines*. Kyiv : Priorytety [in Ukrainian].
5. Kremen V. H. (2014). *Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita – National Education Glossary: Higher Education*. Kyiv : Pleiady [in Ukrainian].
6. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. National Standard Classification of Education (Concept). Project. Retrieved from <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> [in Ukrainian].
7. Sait zhurnalu «Pedahohika» [Site of journal "Pedagogy"]. *osvita.ua*. Retrieved from <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14281> [in Ukrainian].

Denysenko N. H., Marchuk S. S., Nait N. F. Competences with mobility content in the matrixes of national educational programs of training of future Physical Education teachers

The article analyzes the educational and professional training programs for future specialists of Physical Education in higher educational institutions of Ukraine. It is found out that professional mobility is based on the principles of accessibility, openness, systematicity, continuity.

Competences with mobility content in educational and professional programs in higher educational institutions of Ukraine, which provide the training of modern Physical Education teacher, are analyzed.

The peculiarities of the system of professional training of Physical Education and Sport bachelors are investigated. The important ability of future Physical Education teachers to solve complex specialized problems and practical issues in the field of secondary education has been revealed, which involves realization of the theories and methods of educational sciences and Pedagogy, Physical Education and Sport, Physiology, Biomechanics, Morphology.

The authors focus on competencies with mobility content, which is essential for modern physical education, because it is rapidly adapting to the new conditions of market economy.

The tendencies concerning formation of professional competence of future teachers of Physical Education are defined: expansion of autonomy of educational institutions; determination of personal focus of educational and professional training program for specialists; generalization of the learning outcomes description; attracting of foreign professors to teach professional disciplines, involvement of coaches for national teams in various sports in order to improve their international image and competitiveness; foreign language domination among the academic community.

The peculiarities of the educational program of training of Physical Education and Sport bachelors, which provide the individual trajectory of professional training of the future teacher, have been clarified. The general and professional competences are analyzed taking into account the current tendencies of development of Pedagogy, Psychology, Theory and Methods of Physical Education.

Key words: *educational and professional program, professional mobility, future teacher of Physical Education, professional training, readiness, competence, institution of higher education, Physical Education.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.35>

Деркаченко Ю. В., Яковенко Ю. Л., Ємельянова А. О.

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ТА ПРАВНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Досліджено питання використання методу проектів як однієї з технологій розвитку критичного мислення при викладанні історичних та правничих дисциплін у вищих навчальних закладах. Розглянуто поняття «критичне мислення», його основні елементи та характеристики. Підкреслено важливість критичного мислення як запоруки успіху особистості в професії, необхідність його розвитку упродовж усього життя.

Зазначено, що розвиток інформаційного суспільства, демократизація суспільного життя, євроінтеграційний курс України викликали потребу у вдосконаленні нашої системи освіти. Одним зі шляхів вдосконалення є використання різноманітних методів та прийомів розвитку критичного мислення. Серед них можна виділити метод проектів. Він є синтезом пошукових та проблемних прийомів, які базуються на самостійності та творчій активності студентів, ефективною та поліфункціональною педагогічною технологією. У статті розглядаються особливості проектів, їх види за різними критеріями, а також етапи виконання. Представлено досвід Донбаського інституту техніки та менеджменту (м. Краматорськ) зі створення проекту «Інститут парламентаризму в Україні: історія та сучасність».

Використання методу проектів під час вивчення історичних та правничих дисциплін підвищує мотивацію студентів до отримання нових знань, розширює кругозір, обізнаність в історичних, політологічних, юридичних питаннях, розвиває самостійність та відповідальність, а також ряд корисних навичок: вміння опрацювати великі об'єми інформації, аналізувати, порівнювати, робити висновки, формулювати власну точку зору, аргументувати її. Студенти вчать ефективно взаємодіяти, створювати атмосферу розуміння та взаємодопомоги, розкривають та вдосконалюють свої здібності. У статті підкреслено нові ролі педагога при використанні технологій розвитку критичного мислення. Автори наголошують на необхідності включення в освітній процес таких педагогічних технологій.

Ключові слова: критичне мислення, вища школа, педагогічна технологія, методи розвитку критичного мислення, метод проектів, проблемне навчання, діяльнісне навчання, сенсопошукове навчання, самоосвіта.

Європейська система освіти на сучасному етапі розвитку суспільства висуває високі вимоги до професіоналів, вимагає від них постійного підвищення кваліфікації, вдосконалення різноманітних умінь та навичок, ключовими серед яких є вміння використовувати інформаційно-комп'ютерні технології, знання мов, навички критичного мислення.

Євроінтеграційний курс України спрямовує реформування системи освіти в нашій країні на більш якісну підготовку майбутніх фахівців, підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці. Це можливо за умови запровадження в освітній процес на всіх рівнях технологій розвитку критичного мислення. Починати краще у молодшому шкільному віці, оскільки діти за своєю природою допитливі, люблять ставити питання, фантазувати. Їх мислення вільне від стереотипів, вони із радістю сприймають нове. Процес розвитку критичного мислення не повинен зупинятись. У вищій школі навчальний процес має бути різноманітним, включати проблемні завдання. Проста передача знань давно неактуальна. Вона розвиває пам'ять, а уява та мислення відстають. Тому метою підготовки фахівців має бути розвиток професійних умінь та навичок, ключових компетентностей, які допоможуть їм реалізуватись у професійній сфері та громадському житті. Студенти мають бути активними, вмотивованими на отримання нових знань, виробити власну стратегію навчання, яка обов'язково буде включати також самонавчання. Така самостійність та відповідальність за власні результати процесу отримання освіти формується також в процесі виконання завдань з розвитку критичного мислення.

Серед різноманіття методів та технологій розвитку критичного мислення можна виділити метод проектів, який передбачає виконання студентом комплексу операцій зі створення певного продукту.

Аналіз наукових досліджень показав, що пошуку шляхів реформування системи освіти приділяється значна увага. Піднімаються питання важливості знання іноземних мов, які дають можливість знайомитись з більшим об'ємом корисної інформації, оскільки відкривають доступ до її іноземних джерел, до зарубіжних освітніх курсів. Також підкреслюється, що корисним є вміння працювати з ПК, створюючи нові продукти. Довгий час обговорюється проблема підвищення ефективності навчання шляхом використання різноманітних методів розвитку критичного мислення. Зарубіжні дослідники вивчали як теоретичні питання, так і надавали практичні поради (А. Кроуфорд [1], М. Ліпман [2], Р. Албітц [3], Г. Гігерензер [4]). Вітчизняні вчені, спираючись на попередній науковий досвід, продовжили аналізувати сутність критичного мислення, його особливості (О. Пометун [5], С. Терно [6; 7]), а також розробляли окремі технології його розвитку (В. Вихор [8]). Використання методу проектів досліджували Є. Їжко [9], В. Коровіна [10], О. Тадеуш [11], Т. Сілакова [12]. Оскільки процес розвитку критичного мислення є складним та багатоаспектним, а ефективність тієї чи іншої технології залежить від багатьох факторів, то проблема застосування методу проектів у вищій школі залишається актуальною.

Мета статті – дослідити особливості використання методу проектів при викладанні історії України та окремих правничих дисциплін (правознавство, конституційне право України) у вищих навчальних закладах для розвитку критичного мислення студентів.

В аналізі поняття «критичне мислення» виділяють декілька етапів. Початок дослідження пов'язаний із діяльністю американського психолога та філософа Джона Дьюї (початок ХХ ст.), який використовував термін «рефлексивне мислення» та визначав його як активний та ретельний розгляд людиною власних поглядів [5, с. 90; 6, с. 23-24]. Едвард Глассер в середині ХХ ст. вважав, що критичне мислення – це здатність людини вдумливо розглянути певні проблеми, проаналізувати їх за законами логіки [5, с. 90].

Професор Метью Ліпман розглядав це поняття як майстерне та відповідальне мислення, яке базується на добрих судженнях та певних критеріях [5, с. 91; 2]. Він називав критичне мислення нагальною потребою для життя [7, с. 4].

Алан Кроуфорд, Венді Саул, Самуел Метьюз та Джеймс Макінстер, автори праці «Технології критичного мислення учнів», вважали, що це комплекс вмінь, навичок та здатностей (вміння зрозуміти проблему, мету діяльності, поставити під сумнів будь-яку інформацію, формулювати точні та ясні судження, бути логічним та об'єктивним, регулярно застосовувати розумові операції для розвитку своїх інтелектуальних здібностей) [5, с. 91; 1, с. 13-14].

Процес формування критичного мислення є складним. Він вимагає враховувати багато різноманітних факторів: вік людини, її психологічні особливості, активність та відповідальність, умови та фактори, які впливають на формування її поглядів та переконань [5, с. 92].

Зараз існує велика кількість тренінгів, майстер-класів з розвитку критичного мислення для різних категорій населення. На освітній платформі «Prometheus» є курс для освітян, спрямований на підвищення особистісної ефективності, посилення методологічної підготовки, сприяння успішності викладацької діяльності. Інший курс «Освітні інструменти критичного мислення» може допомогти вчителям та тренерам упорядкувати свою активність, створити належні умови для виховання та розвитку учнів.

Критичне мислення – це вид мислення, який характеризується самостійністю та відповідальністю, передбачає здатність людини побачити проблему, проаналізувати інформацію, побачити шляхи вирішення проблеми, обрати найкращий варіант розв'язання, обґрунтувати свій вибір. Критичне мислення потребує активності, рефлексивності та свідомості [5, с. 94].

До основних характеристик критичного мислення відносяться: активність, рефлексивність, логічність, самостійність, відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість [5, с. 91]. Головна його ознака – здатність «думати про своє мислення», рефлексувати та свідомо покращувати його [5, с. 92].

В процесі критичного мислення людина повинна вміти: бачити проблему, аналізувати та порівнювати факти, робити висновки, генерувати ідеї, оцінювати, інтерпретувати, формулювати судження, захищати власну точку зору, приймати рішення [5, с. 92].

Крім того, важливим є емоційно-ціннісний елемент критичного мислення, тобто прагнення до ретельного вивчення проблеми, відкритість для чужих думок та аргументів, визнання власних помилок, гнучкість та наполегливість, відповідальність за результат [5, с. 93].

Потреба у критичному мисленні на сучасному етапі розвитку світу зумовлена такими факторами, як розвиток інформаційного суспільства, доступ до великого об'єму інформації, існування демократичного суспільства, важливість ведення цивілізованих дискусій [7, с. 4-5]. Сучасному ринку праці потрібні висококваліфіковані та мобільні спеціалісти, які зможуть змінювати місце роботи, рід занять [7, с. 5].

Виходячи з основних характеристик критичного мислення та враховуючи сучасні суспільні запити, дослідники (Олена Пометун, Сергій Терно) пропонують будувати в Україні певну педагогічну модель, яка буде базуватись на створенні навчального простору для самостійних міркувань, рішень, емоційних стимулів для успішного розвитку критичного мислення у дітей [5, с. 95; 7, с. 5]. Запровадження ж цієї моделі наштовхується на ряд труднощів, пов'язаних із залишками старої системи освіти (орієнтація на кількість засвоєного, навик слухняності, інше). Це, як зазначають дослідники, в результаті призводить до нездібності людини самостійно вибрати та відстоювати свою життєву позицію [7, с. 5]. Слід враховувати також і особливості українського національного характеру, який формувався під впливом багатьох історичних обставин руху нашого народу до самостійності (брак дисципліни, безплідне критиканство, соціальна пасивність і т.д.) [13, с. 127-128].

Незважаючи на труднощі, в Україні необхідно будувати нову систему освіти, метою якої буде формування самостійної, активної, творчої особистості, яка систематично займається самоосвітою, самовдосконаленням. Процес навчання має бути особистісно-орієнтованим, розвивальним, діяльним, сенсопошуковим, спрямованим на розвиток критичного мислення [7, с. 6]. Отже, актуальною є проблема пошуку ефективних педагогічних методів та технологій.

Метод проектів – сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів та прийомів, які базуються на творчій активності виконавців [14]. Фахівці рекомендують систематично використовувати таку педагогічну технологію, поступово ускладнюючи завдання-проекти для студентів [14].

Мета проектування – орієнтувати студентів на самостійне отримання нових знань, розвиток та удосконалення умінь і навичок, розв'язання конкретних практичних задач або проблем, інтегрування інформації з різних галузей знань [14; 9, с. 93].

Проектний метод є поліфункціональним, оскільки включає дидактичну, пізнавальну, виховну, соціалізуючу та розвивальну функції [11, с. 142]. До його основних завдань відносяться:

- засвоєння знань та умінь, необхідних у професійній діяльності та повсякденному житті;
- сприяння розвитку комунікаційних здібностей, дисциплінованості, відповідальності, самостійності, критичного мислення;
- засвоєння та вдосконалення умінь проводити дослідження [14].

Актуальним методом проектів робить створення широких можливостей для самореалізації студентів [10]. Він є засобом особистісно-орієнтованої взаємодії, спрямований на розуміння педагогом внутрішнього світу студента та розвиток прагнення усіх учасників навчального процесу до взаєморозуміння [11, с. 142].

До головних ознак навчальних проектів дослідники відносять: наявність конкретної мети і завдань; спільне планування діяльності викладачем та студентами; різноманіття засобів досягнення мети проекту; самостійність студентів; презентабельний результат у вигляді виступу, постера, дебатів, есе; робота над помилками [9, с. 93].

Метод проектів передбачає активну діяльність студентів, виявлення творчих здібностей, розвиток критичного мислення [14].

До особливостей проектною діяльності відносяться:

- тематика повинна бути пов'язана із конкретними професійними чи життєвими обставинами, входити до кола інтересів студентів вищих навчальних закладів залежно від обраної спеціальності;
- мають бути чітко визначені ролі студентів та викладача при виконанні завдань проекту, враховані інтереси студентів;
- діяльність студентів має базуватись на співпраці, обміні інформацією, ідеями, підтримці, а не конкуренції;
- проектна діяльність має базуватись на великій кількості джерел інформації, сприяти інтеграції знань, включати важливі практичні завдання;
- проектна діяльність має завершуватись представленням її конкретних результатів;
- виконання завдань мають сприяти розширенню пізнавальної активності студентів, розвитку критичного мислення.

Виділяють різні види проектів залежно від критеріїв. За кількістю учасників вони можуть бути індивідуальні, групові, колективні. За домінуючим в проекті методом розрізняють дослідні, творчі, ігрові, практико-орієнтовані, інформаційні. З тривалістю можна виділити короткострокові, середньої тривалості та довгострокові [9, с. 93, 11, с. 143].

Етапи створення проекту:

1) діагностико-прогностичний, під час якого обирається тема, формулюються мета і завдання проекту на основі виявлення або запропонування викладачем проблеми; проблема має бути цікавою для студентів, щоб вони були мотивовані на отримання кращих результатів;

2) конструктивно-моделюючий, який передбачає планування діяльності, визначення кола джерел інформації, збір та аналіз інформації, вибір форми представлення результатів, моделювання проекту в голові, потім на папері;

3) пошуково-виконавчий, на якому студенти виконують проблемні завдання; аналіз проміжкових результатів, поетапний контроль виконання проекту;

4) оцінно-результативний, який завершує проектну діяльність шляхом презентації результатів та обговорення в групі; співставлення мети, завдань та результатів, виявлення та аналіз недоліків [14; 9, с. 93-95].

Дослідники вважають, що методу проектів має передувати ознайомлення студентів та постійне їх тренування у сфері застосування різних логічних методів (синтез, аналіз, дедукція, індукція, порівняння, опис, систематизація та інших) при роботі з навчальним матеріалом. Це стане певною гарантією успішної реалізації проекту [9, с. 93].

Під час виконання завдань проекту студенти активно взаємодіють, розвивають комунікативні навички, вчаться планувати свою діяльність, формувати, формулювати власну думку, відстоювати її, підбирати аргументи, працювати з різними джерелами інформації, зіставляти та порівнювати дані, робити висновки [14]. Викладач має виступати в ролі радника, провідника, інструктора, консультанта, модератора (залежно від етапу проекту), але не забувати про студентську свободу [9, с. 94-95].

Розповсюдженими помилками при застосуванні методу проектів є:

- трактування проекту як алгоритму;
- перебільшення значення цього методу для розвитку критичного мислення студентів, їх самостійності та відповідальності;
- вузька спрямованість проекту, ігнорування міждисциплінарних зв'язків;
- очікування швидких позитивних результатів від користування лише таким методом [14].

Результат методу проектів має бути конкретним, наглядним, готовим до впровадження [14].

В Донбаському інституті техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая (Краматорськ) викладачі кафедри історії України і правових дисциплін пропонують студентам виконання міждисциплінарного проекту «Інститут парламентаризму в Україні: історія та сучасність».

Мета проекту – розширення історичних, політологічних та юридичних знань студентів, підвищення політичної та правової культури молоді, всебічне вивчення зазначеної проблеми, розвиток навичок самостійної та колективної роботи, самооцінки, критичного мислення, виховання самостійності, відповідальності, активності.

До завдань відносяться:

- 1) написання плану роботи;
- 2) підбір, аналіз літератури;
- 3) створення декількох презентацій в Power Point;
- 4) обговорення презентацій в групах та вибір найкращої.

Час виконання – 1 місяць.

Методи – аналіз, синтез, порівняння, хронологічний, системний.

Контроль та оцінювання з боку викладача здійснюється в декілька етапів:

- перевірка списку літератури, плану;
- контроль за підготовкою презентації;
- оцінювання презентацій, їх захисту за 100-бальною системою, спільне разом зі студентами виявлення та аналіз недоліків, їх усунення, робота над помилками.

Студенти готують проекти за таким приблизним планом:

1. Боярська Дума в Київській Русі як прототип парламенту.
2. Генеральна козацька рада як законодавчий орган за проектом Конституції Пилипа Орлика.
3. Представництво українців в Польському сеймі, Австро-Угорському парламенту, Російській Державній Думі.
4. Парламентаризм в Україні за часів Центральної Ради, Директорії.
5. Український парламентаризм в радянські часи.
6. Верховна Рада як законодавчий орган в демократичній Україні. Поняття «парламентаризм» в сучасному значенні, його особливості.

Студенти можуть вносити свої пропозиції щодо плану, побудови стратегії досягнення мети і завдань, методів та прийомів, беруть участь в оцінюванні своєї роботи та результатів праці інших студентів. Викладач допомагає, консультує, виступає модератором діяльності студентів, контролює та оцінює. Частиною проекту є екскурсія групи кращих студентів до Верховної Ради України.

Висновки. Розвиток критичного мислення особистості – вимога часу. Отже, і вдосконалення системи вітчизняної освіти має бути орієнтованим на залучення різноманітних технологій його розвитку. Використання методу проектів у вищій школі в процесі викладання різноманітних дисциплін, в тому числі, історичних та правничих, дає можливість розширювати кругозір студентів, підвищувати їх мотивацію до навчання. Виконуючи завдання проекту, його учасники стають більш дисциплінованими, самостійними, відповідальними, активними, творчими. Студенти розвивають комунікативні навички, навички індивідуальної та колективної роботи, самоконтролю, вчаться планувати свою діяльність, опрацьовувати великий об'єм інформації, який подається з різних джерел, формулювати власну точку зору, захищати її, підбираючи докази й аргументи, розуміти та аналізувати позицію іншої людини. Систематичне використання методу проектів ставить перед викладачем багато завдань: бути розробником проблемних питань, консультантом, наставником, підтримувати міждисциплінарні зв'язки, направляти, контролювати та оцінювати студентську діяльність, аналізувати ступінь досягнення поставленої педагогічної мети, вдосконалювати обрані ним методики. Відмова від традиційних лекційних, семінарських занять на користь залучення технологій розвитку критичного мислення робить процес навчання у вищій школі більш ефективним, яскравим, актуальним. Суспільство ХХІ століття потребує активних, мислячих особистостей, які прагнуть до самовдосконалення та самореалізації.

Використана література:

1. Технології розвитку критичного мислення учнів: науково-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх закладів / А. Кроуфорд та ін. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.
2. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? Освіта.ua: веб-сайт. 2006. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/999/> (дата звернення 26.11.2019)
3. Albitz, R. S. (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Libraries and the Academy*, 7, 97–109.
4. Gigerenzer, G. (2015). *Simply rational: Decision making in the real world*. New York, NY: Oxford University Press.
5. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98.
6. Терно С. Зародження і еволюція ідеї розвитку критичного мислення *Проблеми дидактики історії*: збірник наукових праць. 2014. Вип. 5. С. 22-30.
7. Терно С. О. Критичне мислення як інструмент проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних закладах: Рідер для учителів – учасників тренінгу. Київ : Координатор проектів ОБСЄ в Україні, 2016. 78 с.
8. Вихор В. Г. Застосування окремих технологій розвитку критичного мислення студентів на заняттях з ділової української мови та культури мовлення. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 228-233.
9. Їжко Є. С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). С. 92-98.
10. Коровіна В. А. Метод проектів як форма організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу «Екологія». *Актуальні проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти: Всеукраїнська*

- (заочна) науково-практична конференція. 2013. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3718/> / Дата звернення 10.12.2019).
11. Тадеуш О. М. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2017. Вип. 29. С. 142-146.
 12. Сілакова Т. Т. Проектні технології підготовки студентів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. 2017. № 11. URL: <http://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12571> (дата звернення 03.12.2019)
 13. Матяшук В. Український національний характер: особливості та шляхи подальшого формування. *Молодь і ринок*. 2011. № 7 (78). С. 126-131.
 14. Мирончук Н. М. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Вип. 87. Житомир: Вид. О. О.Євенок, 2017. С. 191 – 196.

References:

1. Krouford A., Saul V., Metjuz S., Makinster J. (2006) *Technologiyi rozvytku krytychnogo myslennya uchniv: naukovo-metodychnyj posibnyk dlya vchyteliv zagalnoosvitnix zakladiv [Technologies for the development of students' critical thinking]*. Kyiv : Pleyady [in Ukrainian].
2. Lipman M. (2006) *Chym mozhe buty krytychne myslennya? [What can be critical thinking?]* Osvita.ua: veb-sajt. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/999/> [in Ukrainian].
3. Albitz, R. S. (2007). *The what and who of information literacy and critical thinking in higher education*. Libraries and the Academy, 7 [in English].
4. Gigerenzer, G. (2015). *Simply rational: Decision making in the real world*. New York, NY: Oxford University Press [in English].
5. Pometun O. (2018) Krytychne myslennya yak pedagogichnyj fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrayinskij pedagogichnyj zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*. (№ 2), (pp. 89-98). Kyiv : «Presa» [in Ukrainian].
6. Terno S. (2014) Zarozhennya i evolyuciya ideyi rozvytku krytychnogo myslennya [The origin and evolution of the idea of the development of critical thinking]. *Problemy dydaktyky istoriyi – Problems of didactics of history* (Vyp. 5), (pp. 22-30). Kam'yanecz-Podilskij: K-PNU imeni Ivana Ogiyenka [in Ukrainian].
7. Terno S.O. (2016) *Krytychne myslennya yak instrument provedennya pravoosvitnix zahodiv u zagalnoosvitnix navchalnyx zakladax: Rider dlya uchyteliv – uchasnykiv treningu [Critical thinking as a tool for conducting law-enforcement activities in general education institutions]*. K.: Koordynator proektiv OBSYe v Ukrayini [in Ukrainian].
8. Vyxor V.G. (2019) Zastosuvannya okremykh tehnologij rozvytku krytychnogo myslennya studentiv na zanyattax z dilovoyi ukrayinskoyi movy ta kultury movlennya [Application of certain technologies of development of students' critical thinking in the lessons of business Ukrainian language and culture of speech]. *Molody vchenyj – Young scientist*. (№ 8 (72)), (pp. 228-233). Xerson: "Gelvetyka" [in Ukrainian].
9. Yizhko Y.S. (2014) Metod proektiv yak odyin iz zasobiv optymizaciyi avtonomnogo navchannya [The project method as one of the means of optimizing autonomous learning]. *Visnyk Dnipropetrovskogo universytetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya «Pedagogika i psykologiya». Pedagogichni nauky – Bulletin of the Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical Sciences* (№ 2 (8)), (pp. 92-98). Dnipropetrovsk: Un-t im. A.Nobelya [in Ukrainian].
10. Korovina V.A. (2013) Metod proektiv yak forma organizaciyi samostijnoyi roboty studentiv u procesi vyvchennya kursu «Ekologiya» [Method of projects as a form of organization of independent work of students in the course of studying the course "Ecology"]. *Aktualni problemy pidgotovky majbutnix vchyteliv pochatkovoyi shkoly v umovax gumanizaciyi vyshhoyi osvity – Actual problems of preparation of future primary school teachers in the context of humanization of higher education* [in Ukrainian].
11. Tadeush O.M. (2017) Metod proektiv yak forma produktyvnogo navchannya studentiv [Project method as a form of productive student learning.]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 16: Tvorchya osobystist uchytelya: problemy teorii i praktyky – Scientific journal of M.P. Dragomanov NPU. Series 16: The Creative Personality of the Teacher: Problems of Theory and Practice* (Vyp. 29), (pp. 142-146). Kyiv : Vyd-vo NPU im. M.P.Dragomanova [in Ukrainian].
12. Silakova T.T. (2017) Proektni tehnologiyi pidgotovky studentiv [Project technologies of preparation of students]. *Visnyk Nacionalnogo aviacijnogo universytetu. Seriya: Pedagogika. Psykologiya – Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology*. (№ 11). Kyiv : Vyd-vo NAU [in Ukrainian].
13. Matyashuk V. (2011) Ukrayinskij nacionalnyj xarakter: osoblyvosti ta shlyaxy podalshogo formuvannya [Ukrainian national character: features and ways of further formation]. *Molod i rynek – Youth and the market* (№ 7 (78)), (pp. 126-131). Lviv: «Shvidkodruk» [in Ukrainian].
14. Myronchuk N.M. (2017) Zastosuvannya metodu proektiv u pidgotovci majbutnix vykladachiv do samoorganizaciyi v profesijnij diyalnosti [Application of project method in preparation of future teachers for self-organization in professional activity]. *Problemy osvity – Education problems* (Vyp. 87), (pp. 191 – 196). Zhytomyr: Vyd. O.O.Yevенок [in Ukrainian].

Derkachenko Yu. V., Yakovenko Yu. L., Yemelianova A. O. Project method as one of the effective technologies of developing students' critical thinking in the study of historical and legal disciplines

The article is devoted to the research of the use of the project method as one of the technologies of development of critical thinking in teaching of historical and legal disciplines in higher educational establishments. The concept of "critical thinking", its main elements and characteristics are considered. The importance of critical thinking as a key to the success of the individual in the profession, the need for its development throughout life are emphasized.

The article states that the development of the information society, the democratization of public life, and the European integration course of Ukraine have caused the need to improve our education system. One way to improve is to use a variety of methods and techniques for developing critical thinking. Among them is the method of projects. It is a synthesis of search and problem techniques based on the autonomy and creative activity of students, effective and multifunctional pedagogical technology. This article deals with the features of projects, their types by different criteria, as well as the stages of implementation. The experience of the Donbass Institute of Engineering and Management (Kramatorsk) in creating the project "Institute of Parliament in Ukraine: History and Modernity" is presented.

The use of the project method in the study of historical and legal disciplines increases students' motivation to acquire new knowledge, broadens their horizons, awareness of historical, political, legal issues, develops autonomy and responsibility,

as well as a number of useful skills: the ability to process large amounts of information, analyze large amounts of information, compare, draw conclusions, formulate your own point of view, and argue it. Students learn to interact effectively, create an atmosphere of understanding and mutual assistance, discover and improve their abilities. This article emphasizes new roles of the teacher in the use of technologies of development of critical thinking. The authors emphasize the need to include such pedagogical technologies in the educational process.

Key words: critical thinking, high school, pedagogical technology, methods of development of critical thinking, project method, problem learning, activity training, sensory-search training, self-education.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.36>

Дімітрова С. Д., Гиря Н. П.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Досліджені особливості розвитку креативної компетентності студентів технічних вузів у процесі викладання курсу з вищої математики. Визначено основні психолого-педагогічні підходи щодо розуміння поняття «креативна компетентність інженера». Креативна компетентність, як складова професійної компетентності інженера, обумовлена необхідністю розвитку творчих здібностей студента технічного університету з метою прояву ініціативи, самостійності, творчості та дослідницьких здібностей у його майбутній інженерній діяльності. Вища математика дає можливість майбутньому інженеру навчитися краще розуміти сенс поставленого перед ним завдання, вміти правильно й логічно міркувати, отримати навички алгоритмічного мислення. Взагалі, вища математика, як навчальний предмет, потрібна для інтелектуального розвитку особистості. Важко уявити собі галузь науки, яка могла б вирішувати свої завдання без застосування знань з математики та використання математичних методів для розв'язання поставлених задач. У роботі також окреслюються групи методів та підходів, які використовуються у процесі викладання вищої математики для формування необхідної компетенції. Зроблено висновок, що застосування змішаної моделі навчання у математичних дисциплінах значно підвищує зацікавленість студентів в освоєнні дисципліни, надає викладачу більше інструментів та можливостей для формування креативної складової, стимулює студента до пізнавальної та самостійної роботи, надає більше можливостей для розширення й поглиблення знань та формування необхідних навичок та якостей, зокрема, креативності, тобто створює концепцію розвитку нової педагогічної технології в організації навчання. У статті відокремлені етапи розвитку креативних можливостей студентів в процесі вивчення курсу вищої математики в технічному університеті: 1 – мотиваційний (вивчення літератури, підвищення мотивації вивчення за рахунок постановки завдань з інших областей знань; ознайомлення з основними поняттями); 2 – підготовчий (здійснення спільної з викладачем творчої діяльності); 3 – дослідницький (спільне, групове та індивідуальне рішення задач творчого характеру); 4 – компетентнісний (самостійна творча математична діяльність).

Ключові слова: креативна компетентність, вища математика, інженер, етапи розвитку креативних можливостей студентів/

Стрімкий розвиток сучасної світової економіки і технічного прогресу пред'являє жорсткі вимоги до кваліфікації майбутніх інженерів і до якості освіти в технічних університетах. Зростають вимоги до рівня підготовки випускників, готовність вирішувати на високому професійному рівні комплексні завдання. Традиційний підхід до навчання «озброював» студентів об'ємним багажем знань, які часто виявлялися не затребувані в реальному житті. Сьогодні це вже зовсім не відповідає сучасним цілям освіти. Найточніше відображає природу реформуючих процесів в освітній сфері компетентнісний підхід, який орієнтує систему освіти не тільки на накопичення знань в процесі навчання, а й на вміння використовувати отримані знання, впроваджувати їх у професійну діяльність. Отже, виникає необхідність розвитку таких здібностей особистості, які найбільшою мірою розкривають її індивідуальність і творчий потенціал. У цьому аспекті саме креативність стає тією якістю, що забезпечує особистості можливість адаптуватися до мінливих умов життя, досягти успіху у професії.

Формування креативної компетентності майбутніх інженерів повинно здійснюватися у межах засвоєння комплексу дисциплін. Найбільші можливості в цьому аспекті, на наш погляд, надають фундаментальні дисципліни, основою яких є вища математика. Математика завжди була невід'ємною і істотною складовою частиною людської культури, вона є ключем до пізнання навколишнього світу, базою науково-технічного прогресу і важливим компонентом розвитку особистості. Вища математика дає можливість майбутньому інженеру навчитися краще розуміти сенс поставленого перед ним завдання, вміти правильно, логічно міркувати, отримати навички алгоритмічного мислення. Фахівцю, з одного боку, необхідно вміння аналізувати, відрізняти гіпотезу від факту, критикувати, схематизувати, чітко висловлювати свої думки, з другого боку, – розвинути свою уяву і інтуїцію (просторове уявлення, здатність передбачати результат та шлях рішення). Інакше кажучи, математика потрібна для інтелектуального розвитку особистості. Вища математика,

як навчальний предмет, має абстрактну мову, чітку систему вправ та прикладів для закріплення отриманих знань. Важко уявити собі галузь науки, яка могла б вирішити свої завдання без застосування знань математики та математичних методів розв'язання для дослідження поставлених завдань.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей розвитку креативної компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання вищої математики, що деталізується у таких завданнях: визначення основних психолого-педагогічних підходів щодо розуміння поняття «креативна компетентність інженера»; відокремлення педагогічних умов та етапів розвитку креативних можливостей студентів, ознайомлення з прийомами формування креативної компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання вищої математики.

Термін «інженер» виник від латинського слова *ingeniare*, що має декілька значень – «творити», «створювати», «здібності», «винахідливість». Аналіз сучасних джерел засвідчує, що сьогодні найчастіше інженер позиціонується як науковця як фахівець з вищою технічною освітою, який застосовує наукові знання для вирішення технічних задач, керування процесом створення технічних систем, проектування, організації виробництва, впровадження у нього науково-технічних нововведень; фахівець, який на основі теоретичних знань і матеріальних засобів створює різні об'єкти, матеріальну продукцію чи проекти; фахівець, пов'язаний з особливим родом занять – винахідництвом; суб'єкт технічної діяльності.

Проаналізувавши позиції науковців, узагальнимо висунуті ними положення щодо характеристики сучасного інженера: стійке, усвідомлене й позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного розвитку свого професійно-особистісного потенціалу; висока професійна компетентність, оволодіння всією сукупністю необхідних у трудовій діяльності фундаментальних і спеціальних знань, умінь і навичок (теоретична та практична підготовленість, готовність здійснювати всі види професійної діяльності, визначені освітніми стандартами спеціальності); оволодіння сучасними методами моделювання, прогнозування та проектування, а також методами наукових досліджень і випробувань, необхідними для створення нових інтелектуальних цінностей та матеріальної продукції; розвинена здатність до творчого підходу у вирішенні професійних завдань, вміння орієнтуватися в нестандартних умовах і позаштатних ситуаціях, аналізувати пересічні проблеми, самостійно розробляти й реалізовувати план необхідних дій в мінливих умовах; володіння методами техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації й реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва та інженерного захисту навколишнього середовища; висока комунікативна готовність до роботи в професійному (виробничому, науково-технічному й інформаційному) та соціальному середовищі, знання психології та етики спілкування, володіння навичками управління; усвідомлена особиста громадянська та професійна відповідальність за результати своєї фахової діяльності.

Зазначені вище вимоги до фахівця-інженера XXI століття показують, що він повинен володіти високим рівнем інтелектуальної, фундаментальної, спеціальної, практичної підготовки, бути носієм високого рівня інтелектуальної культури та інноваційного мислення, орієнтованого на нововведення та прогресивний розвиток виробництва, тобто вирізнятися творчим підходом та креативністю.

Здійснений аналіз наукових праць окресленої проблематики дає змогу стверджувати, що спочатку у науковому дискурсі з'явилося поняття «креативна компетенція», яке увів Д. Пірс, розуміючи під цим творче засвоєння навколишнього світу [8, с.218]. Термін «креативна компетентність» першим увів Р. Епстайн у 2005 році. Вчений дає характеристику цьому феномену як готовності адаптивно використовувати отримані знання, доповнювати систему знань самостійно і прагнення до самовдосконалення [7]. Дослідження педагогічного змісту поняття «креативна компетентність» дозволяє визначити цей феномен як складне особистісне утворення, що охоплює сферу інтелекту, емоцій, моральних цінностей та уможлиблює на принципово новому, інтегративному рівні перенесення набутих компетентностей з однієї галузі життєдіяльності в іншу з метою або досягнення принципово нового результату діяльності, або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні.

Креативність, творчий підхід до вирішення інженерної задачі, оригінальний погляд на професійну ситуацію доповнює знання, сприяє створенню незаних ще речей. На думку В. Моляко, інженерна творчість ближча до винахідництва, ніж до наукового дослідження, оскільки, щоб творчо сконструювати виріб, часто ґрунтуються на відомих принципах і елементах, але з'єднаних якимось новим, оригінальним способом. Творчому інженерові завжди притаманна невагомна допитливість і прагнення створити щось незвичайне за допомогою не традиційних, а оригінальних рішень. Тому у процесі професійної підготовки у майбутнього інженера мають формуватися та розвиватися такі якості як: компетентність; творчість; креативність; аналітичне мислення; здатність досягати поставленої мети; організаторські здібності; комунікативність; готовність долати труднощі; постійне підвищення власної компетентності; здатність приймати раціональні рішення у відповідальних ситуаціях; відповідальність; високий рівень загальної та психологічної культури; гуманістичне осмислення технічних проблем [2, с. 32-33]. Отже, креативна компетентність як складова професійної компетентності інженера визначається необхідністю розвитку творчих здібностей студента технічного університету з метою прояву ініціативи, самостійності, творчості, дослідницьких здібностей у його майбутній інженерній діяльності.

Формування творчих здібностей – завдання надзвичайної складності та актуальності. Процес творчості цікавив таких мислителів і вчених як Платон, Р. Декарт, А. Пуанкаре, Д. Гільберт, А. Н. Колмогоров

і багатьох інших. Увагу до творчості з боку філософів і вчених різних спеціальностей можна пояснити тим, що це пов'язано з вічними проблемами розуміння сутності людини, її місця в світі.

Французькі математики Пуанкаре та Адамар виділили чотири етапи творчого процесу креативності: 1) підготовчий етап (спроба вирішити задачу звичайними способами); 2) інкубаційний період (звичайні способи не допомогли, завдання відкладене, ви переключаетесь на інші заняття); 3) прозріння (раптово з підсвідомості виникає відповідь); 4) перевірка (всебічний аналіз знайденого рішення на допустимість і придатність).

Зазначимо, що зазвичай доцільно розмежовувати поняття «креативність» та «творчість», під поняттям «творчість» маючи на увазі процес, у якому проявляється креативність. Таким чином, викладачу необхідно мати набір технологій та підходів, щоб цілеспрямовано формувати та виховувати креативну складову ще під час навчання, бо саме креативна складова має бути однією з цілей навчання. Розглянемо, які підходи застосовуються при викладанні природничо-математичних дисциплін.

Креативне мислення особистості проявляється в конструктивній діяльності в сукупності здібностей і умінь генерувати нові нестандартні ідеї, вибирати продуктивні способи вирішення завдань. Засобом розвитку креативного мислення, як показує практика, є пізнавальні завдання, вирішення яких передбачає інтелектуальну активність, генерування нових ідей, пошук продуктивних оригінальних рішень. Формувати креативну компетентність, на наш погляд, значить формувати й удосконалювати в студентів розумові операції: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, класифікацію, планування, абстрагування, сприяти оволодінню ними такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність, а також розвивати в них уяву та допомагати в отриманні знань різного змісту.

Для студентів технічних спеціальностей найбільшої актуальності набуває розвиток таких якостей, як гнучкість і швидкість, наявність яких дозволяє студентам легше засвоювати дисципліни, а також є необхідною складовою їх майбутньої професійної діяльності. Рішення творчих завдань розвиває в майбутніх інженерів вміння швидко реагувати на мінливі умови і знаходити адекватні шляхи виходу з тих чи інших професійних або життєвих ситуацій.

Поряд з добором спеціальних завдань, що дозволяють розвивати швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, викладач може застосувати низку перевірених загальних підходів до стимулювання і розвитку креативної компетентності студентів: 1) забезпечення сприятливої атмосфери; 2) збагачення освітнього середовища різноманітними новими об'єктами; 3) стимулювання пізнавальної активності студентів; 4) творчий характер взаємодії «викладач – студент», створення умов для наслідування творчої поведінки. Також викладачеві необхідно долучити до свого арсеналу спеціальні креативні технології. Креативні технології – це система способів, що сприяють розвитку творчої активності як усвідомленому, цілеспрямованому, керованому та ефективному процесу розумової діяльності в усіх сферах життя людини в контексті оперативних, тактичних і стратегічних цілей, з імовірним прогнозом креативного продукту [1, с. 146].

Всі креативні технології можна об'єднати в три великі групи: 1) методи психологічної активізації творчого мислення, що спрямовані на подолання психологічних бар'єрів, які перешкоджають творчому мисленню; 2) методи систематизованого пошуку ідей. Методи цієї групи дозволяють від хаотичного пошуку ідей перейти до системи структурованого пошуку. Таких методів існує немало, найбільш відомі такі: метод фокальних об'єктів, метод контрольних питань тощо; 3) методи керованого пошуку ідей і розвитку творчої уяви. У цю групу методів включені способи розвитку творчої уяви і подолання інерції мислення, розроблені в рамках Теорії рішення винахідницьких задач (Г. Альтшуллер).

Посилаючись на математика сучасності К. Девліна [6] та видатного математика ХХ століття Дж. Пойа [3], об'єднаємо їхні трактування креативності, та надамо визначення «креативності мислення» як неалгоритмічного математичного мислення та здатності розв'язувати проблему, що вимагає незалежних суджень. Виходячи з такого визначення, зрозуміло, що серед низки перевірених часом загальних підходів до формування і розвитку креативної складової у навчанні, а саме підбору спеціальних завдань, стимулювання пізнавальної активності студентів та ін., необхідно окремо звернути увагу на характер взаємодії «викладач – студент». Завдяки впровадженню, наприклад, змішаної моделі навчання, ця взаємодія виходить на інший рівень та стає більш ефективною.

В книзі [5] подано означення змішаного навчання (*blended learning*), тобто такої форми навчання, яка має поєднувати навчання обличчям до обличчя (*face-to-face*) та за допомогою комп'ютера. Українськими та зарубіжними науковцями проводиться ряд досліджень [4] щодо застосування змішаної моделі навчання математичним дисциплінам. Впровадження такої форми навчання може відбуватися, зокрема, на електронній освітній платформі Moodle, за допомогою якої розробляється електронний курс. Роль такого підходу полягає у комплексному та раціональному об'єднанні компонентів дистанційного (електронного) та традиційного (аудиторного) навчання. Такий підхід надає студентам нові можливості у вивченні дисципліни.

Аналізуючи проведені дослідження, можна зробити висновок, що застосування електронного курсу (або частини курсу) паралельно з аудиторними заняттями значно підвищує зацікавленість студентів в освоєнні дисципліни та рівень комунікації «викладач – студент», надає викладачу більше інструментів та можливостей для формування креативної складової, стимулює студента до пізнавальної та самостійної роботи. Різноманітність форм роботи, що можуть застосовуватися при змішаному навчанні, надає більше можливостей

для розширення та поглиблення знань, формування необхідних навичок та якостей, зокрема, креативності, тобто створює концепцію розвитку нової педагогічної технології в організації навчання.

Формування особистісних якостей студентів проходить поетапно, тому можемо виділити етапи розвитку креативності студентів в процесі вивчення курсу вищої математики в технічному університеті: **мотиваційний** (вивчення літератури, історичних довідок, підвищення мотивації вивчення за рахунок постановки завдань з інших областей; студент знайомиться з основними поняттями, повторює раніше пройдений матеріал); **підготовчий** (здійснення спільної з викладачем творчої діяльності, отримання зразків творчої математичної діяльності); **дослідницький** (спільне, групове та індивідуальне рішення задач творчого характеру); **компетентнісний** (самостійна творча математична діяльність).

Кожному з етапів відповідають наступні креативні якості: мотиваційному – гнучкість мислення, здатність до встановлення зв'язків між задачами; підготовчому – вміння висувати гіпотези, розуміти яке коло питань окреслює задача, здатність до встановлення зв'язків між задачами, об'єктами і процесами; дослідницькому – швидкість, гнучкість і оригінальність мислення; інтуїція, здатність висувати та аналізувати гіпотези; естетичні якості особистості; здатність до встановлення несподіваних зв'язків між об'єктами і процесами; компетентнісному – гнучкість і оригінальність мислення; вміння аналізувати гіпотези та перевіряти їх; вміння прогнозувати результати математичної діяльності та формулювати нові завдання з окресленого кола питань; подолання стереотипів мислення; естетичні якості особистості; здатність до встановлення несподіваних зв'язків між об'єктами і процесами.

Наведені вище етапи розвитку креативності студентів можна простежити і в ході вивчення курсу вищої математики та його застосування в технічних дисциплінах: **мотиваційний** (вивчення матеріалу курсу вищої математики на першому і другому курсах: студенти знайомляться з основами лінійної алгебри, аналітичної геометрії і математичного аналізу, рішенням математичних задач, які мають додатки в інженерних дослідженнях); **підготовчий** (вивчення матеріалу спецкурсів, на яких студенти знайомляться з основними поняттями і методами дослідження інженерних моделей за допомогою математичного апарату); **дослідницький** (написання курсових робіт, студенти пробують себе в якості самостійного творця при дослідженні поставленої інженерної задачі, а викладач виступає в ролі помічника); **компетентнісний** (вивчення матеріалу в магістратурі, де студент демонструє свої здібності самостійно знаходити розв'язання поставлених проблем та ставити перед собою нові завдання).

На підготовчому і дослідницькому етапах студент в кожному досліджуваному блоці проходить етапи розвитку креативності, починаючи з мотиваційного, коли він зацікавлюється новою темою, і, закінчуючи компетентнісним, де студент проводить самостійне дослідження.

Здійснений аналіз різноманітних точок зору вчених на розуміння креативної компетентності інженера дозволяє конкретизувати цю категорію як здатність особистості до варіативності, гнучкості, інноваційності мисленнєвої діяльності, що передуює процесу творчої дії. Креативність не є вродженою характеристикою індивіда, вона може бути сформованою завдяки особливим умовам виховання та навчання. У процесі викладання в університеті майбутнім інженерам вищої математики і її застосування в технічних дисциплінах важливо пробудити в них бажання подальшого розвитку креативних можливостей, оскільки саме воно сприяє формуванню необхідних професійних якостей, що будуть затребувані в їх подальшій професійній діяльності.

Використана література:

1. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Москва : Госкоорцентр, 2002. 296 с.
2. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2-11.
3. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание / пер. с англ. В. Бермана. Москва : Наука, Физматлит, 1970. 456 с.
4. Рашевська Н. В. Використання інноваційних технологій у процесі навчання вищої математики. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. № 38. С. 261-265.
5. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 2006. 32 p.
6. Devlin K. What is mathematical creativity, how do we develop it, and should we try to measure it? Part 1: web-site. URL: <https://www.mathvalues.org/masterblog/2019/1/25/what-is-mathematical-creativity-how-do-we-develop-it-and-should-we-try-to-measure-it-part-1>.
7. EUR-ACE System: web-site. URL: <http://www.enaee.eu/eur-ace-system>.
8. Ruchen D.S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. 206 p.

References:

1. Krechetnikov, K. G. (2002). *Proektirovanie kreativnoy obrazovatel'noy sredy na osnove informatsionnykh tekhnologiy v vuze* [The designing a creative educational environment based on information technology at a university]. Moscow : Goskoortsentr [in Russian].
2. Molyako, V.O. (2005). *Tvorchyi potentsial liudyny yak psykholohichna problema* [Human creative potential as a psychological problem]. *Obdarovana dytyna – Gifted child*, 6, 2-11 [in Ukrainian].
3. Polya, G. (1970). *Matematicheskoe otkrytie. Reshenie zadach: osnovnyie ponyatiya, izuchenie i prepodavanie* [Mathematical discovery. Learning and teaching problem solving: basic concepts]. (V. Berman, Trans). Moscow : Nauka, Fizmatlit [in Russian].

- Rashevskaya, N.V. (2013). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia vyshchoi matematyky [The use of innovative technologies in the process of higher mathematics teaching]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of high and secondary school*, 38, 261-265 [in Ukrainian].
- Bonk, C.J. & Graham, C.R. (2006). *The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Devlin, K. (2019). *What is mathematical creativity, how do we develop it, and should we try to measure it? Part 1*: web-site. URL: <https://www.mathvalues.org/masterblog/2019/1/25/what-is-mathematical-creativity-how-do-we-develop-it-and-should-we-try-to-measure-it-part-1>.
- EUR-ACE System: web-site. URL: <http://www.enaee.eu/eur-ace-system>.
- Ruchen, D.S. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Dimitrova S. D., Giryra N. P. Development of student's creative abilities in the process of higher mathematics teaching

The peculiarities of the development of creative competence of students of technical universities in the process of teaching higher mathematics are investigated in the article. The basic psychological and pedagogical approaches for understanding the concept of "creative competence of an engineer" are defined. The creative competence as a component of the professional competence of an engineer is needed to develop creative abilities of students of technical universities in terms of taking more initiative, independence in solving tasks, creativity, research abilities in their future engineering activities. The subject of higher mathematics gives to a future engineer a good opportunity to understand a task meaning better, to think correctly and logically, to acquire the skills of algorithmic thinking. Also, the higher mathematics is generally required for an intellectual development of the individual. It is difficult to imagine science or its branch that could solve its tasks without knowledge of mathematics and using mathematical methods for solving those problems. Furthermore, in the paper, the group of methods and approaches required for the formation of necessary competence during the teaching of the higher mathematics are defined. It is concluded that the application of the mixed model of teaching in mathematical disciplines significantly increases the students' interest in mastering the discipline, gives to the lecturer more tools and opportunities for the formation of creative component, stimulates the student for cognitive and independent working, provides more opportunities for expansion and deepening into knowledge qualities, in particular, the creativity, i.e. creates the concept of development of new pedagogical technology in the organization of teaching. Moreover, the stages of development of students' creative abilities in studying the course of the higher mathematics at a technical university are explained in the article as well. The following stages can be highlighted: 1 – motivational (literature search, increasing motivation for studying at the expense of setting tasks from other areas of knowledge; familiarization with the basic concepts); 2 – preparatory (realization in conjunction with the lecturer of creative activity); 3 – research (individual and group solving creative tasks); and, finally, 4 – competent (independent creative mathematical activity).

Key words: creative competence, higher mathematics, engineer, stages of development of creative abilities of students.

УДК 37.01:005.332.4 (045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.37>

Дмитрук З. А.

СТРАТЕГІЇ ПРОЦЕСУ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Акцентується увага на тому, що у зв'язку з реформуванням сфери освіти та реалізацією Концепції нової української школи актуалізується проблема позиціонування закладу загальної середньої освіти. Розкривається сутність таких стратегій процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг як формування дієвого позитивного іміджу та брендінг освітньої установи. На основі синтезу поглядів дослідників подано визначення термінів «стратегія», «імідж», «брендінг», «бренд». За авторським визначенням, стратегія закладу загальної середньої освіти – це модель узагальнення дій, необхідних для досягнення поставлених цілей шляхом координування і розподілу ресурсів зазначеної освітньої установи. Тобто, розробка стратегії процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти полягає в пошуку, розробленні унікальної «сильної» позиції освітньої організації або освітньої послуги, планів досягнення цілей; освоєння, формування та утримання зазначених позицій, враховуючи можливість та ресурси закладу освіти.

Пропонується авторське визначення понять «дієвий позитивний імідж» та «брендінг закладу загальної середньої освіти». Звертається увага на компоненти формування іміджу, бренду закладу освіти та тісний зв'язок зазначених процесів з рівнем розвитку освіти в регіоні та країні. Дієвий імідж закладу загальної середньої освіти розглядаємо як образ, наповнений позитивним змістом та спрямований на створення та підтримку ефективного зв'язку з громадськістю, що є необхідною умовою його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Відзначається, що дієвий позитивний імідж закладу загальної середньої освіти, спрямований на створення та підтримку ефективного зв'язку з громадськістю, є необхідною умовою його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. У статті акцентується увага на позиціях відомих науковців з питань визначення, формування та підтримки в актуальному стані основних стратегій процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг.

Зазначено авторське трактування брендингу закладу загальної середньої освіти як діяльності щодо створення довготривалої переваги освітньої установи або освітньої послуги, яка побудована на спільних посилених діях на споживача рекламних звернень, інформації та заходів, інших елементів рекламно – комунікаційної діяльності, що виокремлюють та створюють впізнаваний образ закладу загальної середньої освіти або освітньої послуги. Також, у статті пропонується класифікація брендів та акцентовано увагу на переваги, які дає їх використання закладам освіти, споживачам освітніх послуг та суспільству в цілому. У подальшій розробці окресленої проблематики автором планується звернути увагу на фактори, що формують рівень конкурентоспроможності бренду закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: позиціонування, стратегія, імідж, брендинг, заклад загальної середньої освіти, ринок освітніх послуг.

Метою статті є з'ясування сутності та актуальності стратегій процесу позиціонування закладів загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг: формування дієвого позитивного іміджу та брендинг закладу освіти.

Поняття “стратегія” (від грецького – strategy) дослівно означає “мистецтво генерала”, тобто за походженням це військовий термін.

Визначення стратегії дається вченими у багатьох варіантах. Наприклад, Генрі Мінцберг зробив висновок, що стратегія – це принцип поведінки або слідування певній моделі поведінки та визначає стратегію як комбінацію п'яти “П” [9]:

- стратегія – план, керівництво, орієнтир або напрямок розвитку, шлях із сьогоdnішнього у майбутнє;
- стратегія – принцип, поведінка або слідування деякій моделі поведінки;
- стратегія – позиція, визначення положення організації у зовнішньому середовищі і відносно своїх головних конкурентів;
- стратегія – перспектива;
- стратегія – прийом, особливий маневр, що застосовується з метою перехитрувати суперника або конкурента.

У роботі вітчизняних вчених Т. В. Калінеску, Ю. А. Романовської, О. Д. Кирилова пропонується «...за доцільне розглядати стратегію як встановлений набір напрямків діяльності (цілей та способів їх досягнення) для забезпечення поновленої відмінності та прибутковості підприємства» [5].

Також, в теорії менеджменту термін “стратегія” трактується як модель дій, набір правил і прийомів, за допомогою яких досягають довгострокових цілей розвитку організації.

Стратегія організації представляє собою певний набір стратегічно значущих напрямків діяльності. Отже, стратегія організації – це визначення перспективних орієнтирів діяльності на основі оцінювання його потенційних можливостей і прогнозування розвитку зовнішнього середовища.

Зовнішнє середовище організації постійно змінюється, тому і стратегія повинна також постійно уточнюватись та змінюватись.

За авторським визначенням, *стратегія закладу загальної середньої освіти* – це модель узагальнення дій, необхідних для досягнення поставлених цілей шляхом координування і розподілу ресурсів зазначеної освітньої установи. Тобто, розробка *стратегії процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти* полягає в пошуку, розробленні унікальної «сильної» позиції освітньої організації або освітньої послуги, планів досягнення цілей; освоєння, формування та утримання зазначених позицій, враховуючи можливості та ресурси закладу освіти.

Одним з аспектів реалізації процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг є створення стійкої конкурентної переваги – це значить, пропонування великої сприйманої цінності споживачам і іншим зацікавленим групам. Ці переваги можуть бути пов'язані як з характеристиками наданих освітніх послуг, так і з характеристиками самої освітньої установи та її положенням на ринку. Комплекс рішень по формуванню іміджу закладу загальної середньої освіти та досягненню довгострокових конкурентних переваг на регіональному ринку розглядаємо як стратегію його (ЗЗСО) позиціонування на ринку освітніх послуг. Дієвий позитивний імідж закладу освіти сприяє: підвищенню мотивації педагогічних працівників до професійного розвитку та роботи, учнів до навчання та включення в освітній процес; підвищенню конкурентоспроможності освітньої установи; залученню інвестицій, встановленню та розширенню партнерських зв'язків тощо.

У зв'язку з реформуванням сфери освіти та реалізацією Концепції нової української школи сучасні заклади загальної середньої освіти вступають в новий етап розвитку, з посиленими демократичними процесами та з урахуванням підвищення ролі суспільства і громади у прийнятті управлінських рішень. Відповідно до проголошення Законом України «Про освіту» принципу свободи у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності актуалізується проблема позиціонування освітньої установи, зокрема формування дієвого позитивного іміджу та репутації школи [3].

Зазначене вище, безперечно, створює конкуренцію на ринку освітніх послуг, в тому числі, в системі загальної середньої освіти. Слід зазначити, що формування та підтримка дієвого позитивного іміджу закладу освіти впливає не тільки на посилення його конкурентоспроможності, але і в цілому дозволяє свідчити щодо рівня розвитку освіти в регіоні та країні.

Дієвий позитивний імідж закладу загальної середньої освіти і його послуг є підтвердженням того, що фахівці освітньої установи володіють унікальними професійними здібностями (спеціальними навичками, знаннями, уміннями тощо), що дозволяють підвищувати пропоновану споживачам сприйману ними цінність освітніх послуг.

Поняття «імідж» вперше введено в наукові дослідження на початку 60-х років ХХ століття К. Болдінгом. Поступово процес формування та підтримки іміджу організації стає певною стратегією управлінської теорії та практики. Серед перших спеціальних досліджень у напрямі формування іміджу організації слід визначити роботи О. Гришуніної. Науковець визначає імідж як стереотипізований образ конкретного об'єкта, що існує в масовій свідомості. Зазвичай, поняття іміджу стосується конкретної людини, але може також поширюватися на певний товар, організацію, професію тощо»[2].

Проблему формування іміджу закладу освіти вивчали і такі науковці як Б. Андрюшкіна, О. Великанова, В. Григораш, Є. Зуєва, Л. Карамушка, О. Мармази, М. Піскунова, О. Ткаченко, І. Топчій, М. Фадєєва, В. Шепель та ін.

Поняття «імідж», «імідж освітньої установи (організації)», «імідж закладу загальної середньої освіти» входять до термінологічного поля нашого дослідження. У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «імідж» буквально трактується як рекламний представницький образ кого-небудь (чи чого-небудь), що створюється для населення [1].

«Ментальне бачення особою себе або іншої особи на підставі сприйняття й інтерпретації певних символів, відображених у її свідомості» – таким є визначення у психологічних словниках поняття «імідж» [11].

Отже, розглядаємо імідж у широкому розумінні як комплекс своєрідних рис і характеристик, які є частиною певного уявлення про будь-який предмет, інститут або особу. Імідж – категорія універсальна, застосовується до будь-якого об'єкту або предмету соціального пізнання: людини, організації, професії, освіти, торгової марки, продукту, послуги.

Імідж в економіці визначається як „репутація”, „узагальнений портрет особистості або організації”. В економічних словниках підкреслюється емоційно-вольова складова даного феномена [12].

З точки зору психології імідж є різновидом образу, що виникає в результаті соціального пізнання, тобто, імідж описується з точки зору стереотипу, емоційно забарвленого образу або думки про людину, організацію, групу [8].

«Імідж – індивідуальний вигляд або образ, створений засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особистості з метою приваблення до себе уваги» – так зазначає В. М. Шепель, фахівець у галузі управління та іміджології [14].

У психолого-педагогічній літературі імідж закладу освіти трактується як певний емоційно-забарвлений образ, що характеризується співвідношенням ціннісних установок й очікувань особистості, транслюється у соціальне середовище та формує модель конкурентоспроможності. Тобто, імідж розуміється як думка групи людей про освітній заклад на основі сформованого образу, що виник унаслідок або безпосереднього досвіду взаємодії з ним, або в результаті інформації, отриманої від інших людей [13].

Дієвий імідж закладу загальної середньої освіти розглядаємо як образ, наповнений позитивним змістом та спрямований на створення та підтримку ефективного зв'язку з громадськістю, що є необхідною умовою його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Такий імідж здатен підвищувати професійний рівень педагогічного складу освітньої організації та мотивувати всіх учасників освітнього процесу до навчання та розвитку (М. О. Зацерківна доопрацьовано Дмитрук З. А.).

Як правило, процес розвитку закладу загальної середньої освіти супроводжується формуванням його дієвого позитивного іміджу.

Створений сприятливий імідж освітнього закладу, переконують дослідники, може стати своєрідним показником рівня розвитку всього закладу, оцінки перспективності його починань, зрілості й професіоналізму всього колективу, своєчасності методичного продукту і креативності методичної роботи у закладі [4].

Імідж закладу загальної середньої освіти, як правило, включає дві основні складові: інформаційну, тобто сукупність усіх знань про освітній заклад; та практичну складову, яка існує завдяки тому, що соціум (кожен індивід) практично оцінює заклад загальної середньої освіти через призму свого досвіду, ціннісних орієнтацій, загальноприйнятих норм і моральних принципів.

В першу чергу, керівники та адміністрації закладів вищої освіти, закладів загальної середньої освіти приватної форми власності зрозуміли важливість використання зазначеної стратегії позиціонування – формування дієвого позитивного іміджу, як управлінську проблему освітнього менеджменту.

Потрібно зазначити, що реформування освітньої сфери впливає не лише на подальші перспективи розвитку цієї сфери, а й на застосування, в тому числі, закладами загальної середньої освіти нових стратегій в управлінській теорії та практики, наприклад, у процесі позиціонування закладів загальної середньої освіти. Формування дієвого позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти та його підтримка в актуальному стані тісно пов'язані з посиленням позицій на локальному ринку освітніх послуг, а також, взагалі засвідчують рівень розвитку освіти в регіоні та країні.

Діяльність із розроблення та реалізації бренду й управління ним називається брендингом. Брендинг є однією із найважливіших складових маркетингу, а також створення й просування освітніх послуг для

формування довгострокової переваги. Брендінг бореться не просто за споживача, а за його емоції, за його душу й лояльність. Завдяки правильному брендінгу, споживач, в остаточному підсумку, вибере саме Ваш товар з маси аналогічних [7].

Питання брендінгу розглядали такі вітчизняні та іноземні науковці: Д. Аакер, Т. Амблер, К. Веркман, Є. Головлева, В. Домнін, С. Девіс, Я. Елвуд, О. Зозульов, Л. Мороз, О. Мороз, П. Темпорал, Г. Чамерсон, М. Яненко, Котлер Ф., Келер К. Л., С. Ілляшенко. Ними висвітлено питання створення брендів, основи їхнього позиціонування, стратегії управління брендом тощо.

Бренд – це набір реальних і віртуальних думок, виражених в торговій марці, який, якщо їм правильно керувати, створює вплив і вартість [6].

Розширене формулювання для визначення поняття «бренд» пропонує Американська маркетингова асоціація: бренд – це ім'я, термін, знак, символ, дизайн або їх комбінація, призначені для ідентифікації товарів або послуг одного виробника або групи виробників, а також відмінності їх товарів і послуг від товарів і послуг конкурентів [9].

Відповідно до класифікації, розробленої транснаціональної комунікаційної кампанією D'Arcy, бренди функціонально діляться на наступні типи:

- що підсилює комунікацію зі споживачем та сприйняття їм товару або послуги – brand-power;
- що допомагає споживачеві у вирішенні його соціальних та психологічних проблем – brand-explorer;
- побудований на цінностях, за якими бренд ідентифікується споживачем – brand-identity;
- ікона, символ категорії товарів, до якої належить бренд – icon [10].

Існують і інші класифікації брендів, ступінь відмінності яких обумовлюється метою класифікації та особливостями ринкового середовища.

Розуміння потреб споживачів, правильне позиціонування на ринку – це фактори від яких залежить успіх бренду.

Сучасна практика управління розглядає бренди як об'єкти стратегічного інвестування. Інвестиції в бренд зазвичай не дають короткострокових результатів, розраховані на довгий період і грамотно керовані бренди не тільки надовго зберігають свої позиції на ринку, але і забезпечують організаціям незаперечні конкурентні переваги.

1. *Бренд ідентифікує фірму і її товари на ринку.* Миттєва ідентифікація і окремішність фірми і товарів від конкурентів забезпечується впізнанням фірмової символіки та атрибутів бренду. Чітка і ясна позиція бренду, що виражається через комунікації і зовнішню атрибутику, дозволяє споживачам розрізнити товари зі схожими функціональними характеристиками і миттєво ідентифікувати їх серед аналогів.

2. *Бренд уніфікує комунікації і створює єдиний цілісний образ товару.* Він орієнтує споживачів, схильних віддавати перевагу сильним брендам зі стійким іміджем і репутацією в потоці товарів, послуг і інформації.

3. *Бренд дозволяє створювати цінову премію і забезпечує додатковий прибуток.* В обмін на довіру, вікові традиції якості і гарантії виробників споживачі готові оплачувати товари за завищеними цінами.

4. *Бренд забезпечує хороши збут і стимулює повторні покупки.*

5. *Бренд формує споживчу лояльність.*

6. *Бренди швидше відновлюють стан після криз.* Наявність групи лояльних споживачів створює запас міцності і стійкість до змін ринкової ситуації. Крім того, споживачі, як правило, більш поблажливі до можливих помилок і прорахунків компаній – власників сильних брендів, ніж до дій інших підприємців.

7. *Бренд згуртовує команду і захищає виробника в процесі роботи з партнерами.* Ефективний брендінг мотивує працівників, розвиває почуття впевненості і гордості за «спільну справу». Партнери охоче працюють з відомими брендами і готові нести ринкові ризики.

8. *Бренди забезпечують високі дивіденди і збільшують ринкову капіталізацію компанії,* будучи інвестицією в розвиток компанії і її капіталу.

9. *Бренди полегшують вихід на нові товарні і географічні ринки.* Вони є маркетинговими плацдарми для випуску нових продуктів і початку суміжних видів діяльності.

Відповідно до наведених визначень бренду та брендінгу пропонуємо наступне авторське трактування: *брендінг закладу загальної середньої освіти* – діяльність щодо створення довготривалої переваги освітньої установи або освітньої послуги. Побудовано на спільних посиленних діях на споживача рекламних звернень, інформації та заходів, інших елементів рекламно – комунікаційної діяльності, що виокремлюють та створюють впізнаваний образ закладу загальної середньої освіти або освітньої послуги.

Функції брендінгу закладу загальної середньої освіти – створення, просування, підтримка та зміцнення впізнаваного та привабливого образу освітньої установи на ринку освітніх послуг. Диференціююча функція бренду закладу освіти відповідає за можливість відокремити його від його аналогів, виділити якимось чином серед конкуруючих освітніх установ, піднятися над загальною кількістю аналогів завдяки певним перевагам або підкреслити його унікальність.

Брендінг закладу освіти складається з певних прийомів, методів і способів, які сприяють доведенню бренду до споживача і не тільки формують у його свідомості імідж освітньої послуги, а й надають допомогу у сприйнятті споживачем її функціональних та емоційних елементів. У цьому контексті брендінг допомагає споживачу швидше обрати освітню послугу і прийняти рішення щодо її отримання.

У боротьбі за споживачів перемагають ті продукти (освітні послуги), до яких існує прихильне емоційне ставлення. Тому, в конкурентних умовах виникає першочергове завдання: сформувати сталі позитивні емоції та лояльне ставлення споживачів до продуктів (освітніх послуг). Бренд є найціннішим активом компанії, інструментом формування довгострокових конкурентних переваг підприємства. Наявність бренду означає, що навіть при наближено рівних споживчих і інших властивостях товар більше купуватимуть.

Бренд закладу загальної середньої освіти є засобом вирізнення освітньої послуги або групи освітніх послуг, що дозволяє власнику (керівнику) досягти бажаних позицій на ринку освітніх послуг.

Значні переваги на ринку та підвищення конкурентоспроможності організацій забезпечують сучасні бренди як своєрідні символи, важливі компоненти їх (організацій) маркетингової діяльності. Бренд займає міцне місце у свідомості споживачів, символізує певний набір очікувань для них (споживачів), викликає цілісний образ, набір асоціацій щодо довіри та стабільності. Свідомість споживача формує образ, який об'єднує різні характеристики бренду, пов'язані з його назвою, символом, організацією комунікацій в освітній установі, досвідом щодо умов отримання і ступенем задоволення якістю освітніх послуг, а також почуттями та емоціями, викликаними рекламною продукцією щодо позиціонування бренду певної освітньої установи.

Освітня послуга під індивідуальним брендом повинна бути унікальною і мати кращу якість, ніж освітні послуги, що входять до звичайного діапазону. На успіх бренду закладу освіти або освітньої послуги впливають такі фактори, як витрати на рекламу, унікальність, концептуальна ідея нового бренду і ступінь задоволення потреб споживача. Завдяки стратегії брендової ідентичності можна чітко налаштувати бренд на певну ринкову нішу та цільову аудиторію.

Використання брендів дає переваги закладам освіти, споживачам та суспільству в цілому.

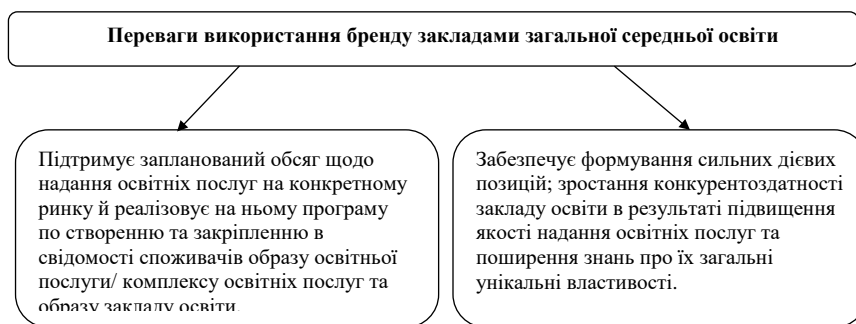


Рис. 1. Схема переваг використання бренду закладами загальної середньої освіти



Рис. 2. Схема переваг використання бренду закладами освіти для споживачів освітніх послуг

У європейських закладах освіти активно використовується брендинг як один з ефективних механізмів формування та підвищення конкурентоспроможності, створення ділової репутації, яка позитивно впливає на довіру співробітників та споживачів. Для того, щоб повністю відповідати новітнім вимогам, сучасні заклади загальної середньої освіти повинні активно використовувати у своїй діяльності інноваційні маркетингові інструменти, у тому числі рекламу та зв'язки із громадськістю.

У даний час, зважаючи на кардинальні зміни, що відбуваються в Україні, стрімко підвищується актуальність розвитку теоретичних і практичних основ концепції брендингу в освітній сфері як дієвого фактору щодо підвищення конкурентоспроможності вітчизняної галузі сьогодні.

Висновок: Слід зазначити, що сучасні процеси в освіті вимагають адаптації стратегій, тактичних дій та технологій, які застосовуються у світових масштабах, до можливостей та запитів регіональних ринків освітніх послуг. Таким чином, розуміння щодо створення та реалізації стратегій процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг, зокрема формування дієвого, позитивного іміджу та брендингу, стає важливим аспектом управлінської діяльності освітніх установ у контексті підвищення їх конкурентоспроможності. У подальшій розробці окресленої проблематики вважаємо доцільним звернути увагу на фактори, що формують рівень конкурентоспроможності бренду закладу загальної середньої освіти.

Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: [250 000 сл. та словосполучень з дод. та доп.] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь: Перун, 2009. – 736 с.
2. Гришуніна Е. В. Психологические технологии как средство формирования имиджа организации. – Москва : Мысль, 1995 – 212 с.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>
4. Зуєвська І. Імідж школи як ресурс її розвитку *Директор школи*. 2006. Січ. (№ 1). С. 10-13.
5. Калінеску Т. В., Романовська Ю. А. Принципи побудови моніторингу реалізації механізму розвитку стратегічного потенціалу підприємства *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. № 8 (78). 2004. 274 с.
6. Clifton R., Maughan E. *The Future of Brands*. London: Macmillan Press Ltd, 2000.
7. Кумбер С. *Брендинг*: Пер. с англ. Москва : Вильямс, 2003. 174 с.
8. Перельгіна Е. Б. Психология имиджа : Учебное пособие // Раздел I. Параграф № 1: Понятие имиджа (с сокращениями). Москва : Аспект Пресс. 2002. С. 11-23.
9. Пономарева, Е. А. *Бренд-менеджмент: учебник и практикум для академического бакалавриата* / Е. А. Пономарева. – Москва : Издательство Юрайт, 2017.
10. Рожков И. Я. *Брендинг: учебник для бакалавров* / И. Я. Рожков, В. Г. Кисмерешкин. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 331 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 978-5-9916-3284-3. – Текст: электронный // URL: <https://biblio-online.ru/viewer/brending-425868#page/16>
11. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
12. Спичева Д. И. Феномен имиджа в современных научных исследованиях [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://pr.tsu.ru/articles/139/>
13. Топчій І. В. Психолого-педагогічні засади конкурентоспроможності закладу освіти у нових соціокультурних умовах [Електронний ресурс] / І. В. Топчій, Л.С. Бегаза // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2014. Вип. 121, т. 2. С. 178–181. – Режим доступу : <http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wp>
14. Шепель В. М. *Имиджология: Секреты личного обаяния*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 472 с.

References:

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2009): [250 000 sl. ta slovospoluchen z dod. ta dop.] [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] V.T. Busel (Eds.) Irpin: Perun (736 p.)
2. Grishunina E. V. Psihologicheskie tehnologii kak sredstvo formirovaniya imidzha organizatsii (1995) [Grishunina E.V. Psychological technologies as a means of forming the image of an organization] Moskva: Thought (212 p.)
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Elektronnyi resurs) [Law of Ukraine "On Education"] (Electronic resource).
4. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>
5. Zuevskaya I. Imidzh shkoly yak resurs yii rozvytku (2006) [Zuevskaya I. The image of the school as a resource for its development] *Dyrektor shkoly – School Director*, Jan. (No. 1) (pp. 10-13).
6. Kalinesku T.V., Romanovska Yu.A. Pryntsypu pobudovy monitorynu realizatsii mekhanizmu rozvytku stratehichnoho potentsialu pidpriemstva (2004) [Kalinescu TV, Romanovska Yu.A. Principles of monitoring the implementation of the mechanism of development of strategic potential of the enterprise] *Visnyk Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia – Bulletin of Volodymyr Dahl East Ukrainian National Universit.* – № 8 (78) (274 p.)
7. Klifton R., Mohan E. *Maibutnie brendiv* (2000) London: Macmillan Press Ltd [Clifton R., Maughan E. *The Future of Brands*]
8. Kumber S. *Brendynh* (2003) [Cumber S. *Branding*] trans. with English. – М.: Williams (174 p.)
8. Perelighyna E.B. *Psikhohohyia ymydzha* (2002) [Perelighyna E.B. *Image Psychology*] Tutorial /Section I. Paragraph № 1: The concept of image (with abbreviations) Aspect Press (11-23 p.)
9. Ponomareva E. A. *Brend-menedzhment: uchebnyk i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* (2017) [Ponomareva EA *Brand management: a textbook and a workshop for an academic undergraduate*] Yuryt Publishing House
10. Rozhkov I. Ya. *Branding* (2019) [Rozhkov I. Ya. *Branding*] Yuryt Publishing House, Bachelor. Academic course (331 p.)
11. Slovar prakticheskogo psihologa (1997) [Practical Psychologist Dictionary] Harvest (800 p.)
12. Spicheva D. I. *Fenomen imidzha v sovremennyih nauchnyih issledovaniyah* (2005) [Spicheva D.I. *The phenomenon of image in modern scientific researches*]
13. Topchii I.V. *Psikhohoho-pedahohichni zasady konkurentospromozhnosti zakladu osvity u novykh sotsiokulturnykh umovakh* (2014) [Topchii I.V. *Psychological and pedagogical foundations of competitiveness of educational institution in new socio-cultural conditions*] *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*. T.G. Shevchenko, issue 121, volume 2 (pp. 178-181)
14. Shepel V.M. *Imidzhohyia: Sekretyi lichnogo obayaniya* [Shepel V.M. *Imageology: Secrets of personal fascination*] Phoenix (472 p.)

Dmytruk Z. A. Strategies for positioning the institution of general secondary education in the regional market of educational services

Attention is drawn to the fact that in connection with the reform of the education sector and the implementation of the Concept of a new Ukrainian school, the problem of positioning the institution of general secondary education is actualizing. The essence of such strategies of the process of positioning the general secondary education institution in the regional market of educational services is revealed as forming an effective positive image and branding of the educational institution. The essence of such strategies of the process of positioning the general secondary education institution in the regional market of educational services is revealed as forming an effective positive image and branding of the educational institution. Based on the synthesis of the views of researchers, definitions of the terms "strategy", "image", "branding", "brand" are presented. By author's definition, the strategy of a general secondary education institution is a model of generalizing the actions needed to achieve the goals by coordinating and allocating the resources of that educational institution. That is, developing a strategy for positioning a general secondary education institution is to find, develop a unique "strong" position for an educational organization or educational service, plans to achieve the goals; development, formation and maintenance of these positions, taking into account the opportunities and resources of the educational institution. The author defines the concepts of "effective positive image" and "branding of a general secondary education institution". We consider the effective image of a general secondary education institution as an image filled with positive content and aimed at creating and maintaining effective public relations, which is a necessary condition for its competitiveness in the educational services market. It is noted that an effective positive image of a general secondary education institution aimed at creating and maintaining effective communication with the public is a prerequisite for its competitiveness in the educational services market. Attention is drawn to the components of image formation, the brand of the educational institution and the close connection of these processes with the level of education development in the region and the country. The article deals with the positions of well-known scientists on the issues of definition, formation and support in the current state of the main strategies of the process of positioning the institution of general secondary education in the regional market of educational services. The author's interpretation of the branding of a general secondary education institution as an activity for creating a long-term advantage of an educational institution or educational service, which is based on joint reinforced actions on the consumer of advertising appeals, information and events, other elements of advertising and communication activities that distinguish and create inclusive secondary education or educational services. The author points out the classification of brands and focuses on the benefits of using them to educational institutions, consumers of educational services and society in general.

In further elaboration of the outlined problems, the author plans to pay attention to the factors that shape the level of competitiveness of the brand of the institution of general secondary education.

Key words: positioning, strategy, image, branding, general secondary education institution, educational services market.

УДК 37.091.3–027.22–053.4:796

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.38>

Довбня С. О., Шулигіна Р. А.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Дослідження присвячене обґрунтуванню теоретико-методичного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Системний і комплексний аналіз проблеми дав змогу схарактеризувати ключові поняття дослідження: «ігрова діяльність», «гра». «Ігрову діяльність» розглядаємо як різновид активної діяльності дітей дошкільного віку, що становить основний зміст їхнього життя та є провідною діяльністю, тісно пов'язаною з подальшим навчаннями і працею. Термінологічне словосполучення ігрова діяльність є родовим щодо поняття гра. Гра – це конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, яка носить конкретно-історичний, багатовидовий, креативний та багатофункціональний характер. Визначено сутність феномена «методичний супровід ігрової діяльності» – як систему діагностики досвіду ігрової діяльності дітей дошкільного віку, облік її результатів у взаємодії з дітьми в грі, наявність ігрового партнерства, що поєднує прямі та опосередковані методи суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і дітей. Виявлено, що впровадження в практику сучасних закладів дошкільної освіти компонентів методичного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку сприяє формуванню особистісної ігрової компетентності дитини дошкільного віку, що полягає у її здатності організовувати різні види ігор (творчі та ігри за правилами тощо) відповідно до їх структури (уявлювана ігрова ситуація, ігрова роль, ігрові правила); реалізовувати власні ігрові задуми; дотримуватись ігрового партнерства та ролевих способів поведінки, норм та етикету спілкування у процесі гри тощо. Встановлено, що зазначені основи реалізації методичного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку в педагогічну практику спрямовані на формування професійно-педагогічної культури педагогів, продукування сучасних педагогічних ідей, технологій, а також інтереси педагога в постійному підвищенні фахового рівня відповідно до кон'юнктури ринку педагогічної праці, можуть забезпечити потреби розвитку освіти України у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях.

Ключові слова: ігрова діяльність, гра, діти дошкільного віку, методичний супровід.

Провідні напрями розвитку сучасної системи дошкільної освіти в Україні задекларовано в загальнодержавних нормативних документах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту (2017), Базовому компоненті дошкільної освіти (2012).

Зміст сучасної дошкільної освіти значною мірою зумовлюють зміни у теоретико-методичному супроводі ігрової діяльності дітей дошкільного віку, що створюється на ґрунті наукових і методичних напрацювань провідних учених минулого й сучасного. З огляду на це, дослідження теоретико-методичного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку дозволяє виявити як його досягнення, так і недоліки, осмислення яких сприяє позитивним змінам сучасної теорії і практики дошкільної освіти, зокрема й ігрової діяльності – провідної для дітей дошкільного віку.

Теоретико-методичні засади дослідження у вітчизняній науці представлено працями багатьох учених: вивчення сутності гри, її психолого-педагогічний механізм та класифікацію ігор (Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, Е. Мануйленко та ін.); педагогічне вивчення дитячої гри (Л. Артемова, Т. Губенко, В. Залогіна, В. Захарченко, Р. Ібрагімова, Н. Кудикіна, Т. Маркова, О. Усова, І. Школьна, О. Янківська та ін.); розкриття методики керівництва грою (Р. Жуковська, Д. Менджеричька, Р. Рімбуг, П. Саморукова та ін.).

Окреслена проблема певною мірою визначається в працях сучасних українських учених, а саме: формування взаємин дошкільників у спільній грі (К. Щербакова); педагогічний супровід ігрової діяльності дітей (Н. Кудикіна); соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності (Н. Захарова); формування первинного економічного досвіду старших дошкільників засобом гри (А. Сазанова); особливості розвитку сюжетно-рольової гри старших дошкільників (С. Ладивір); розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор (К. Карасьова); гра в освітньому просторі дошкільного навчального закладу (Н. Гавриш).

Аналіз передового педагогічного досвіду, висвітленого у фахових періодичних виданнях («Дошкільне виховання», «Дитячий садок», «Бібліотечка вихователя дитячого садка»), уможливив з'ясування особливостей організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретико-методичного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Системний і комплексний аналіз проблеми теоретико-методичного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку дав змогу схарактеризувати ключові поняття дослідження: «ігрова діяльність», «методичний супровід».

Принципово важливими для вирішення проблеми є потенційні можливості дослідження дефініцій «ігрова діяльність». Психологічний словник визначає ігрову діяльність, як «форму діяльності в умовних ситуаціях, спрямовану на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у спеціально закріплені способи здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [8].

Співзвучною цьому визначенню є думка С. Гончаренка, який вважає, що ігрова діяльність – це різновид активної діяльності людей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, стосунками та рідною мовою як засобом спілкування між людьми [3, с. 139].

Підтвердження пріоритетності ігрової діяльності серед інших видів діяльності знаходимо й у «Енциклопедії освіти», яка визначає ігрову діяльність дітей дошкільного віку як різновид активної діяльності дітей дошкільного віку, що складає основний зміст їхнього життя та є провідною діяльністю, тісно пов'язаною з подальшим навчаннями і працею. Поєднання суб'єктивної цінності гри для дитини та її об'єктивного розвивального значення роблять гру найефективнішою формою життя дошкільника [5, с. 327].

Термінологічне словосполучення ігрова діяльність є родовим щодо поняття гра. Гра – це конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, яка носить конкретно-історичний, багатовидовий, креативний та багатофункціональний характер [5, с. 328]. Ігрова діяльність є багатофункціональним педагогічним методом. За умов педагогічного супроводу ігрова діяльність реалізується як метод. Педагогічний супровід ігрової діяльності – це спосіб досягнення мети освітнього процесу шляхом цілеспрямованого застосування системи педагогічних прийомів, адекватних особливостям конкретної гри та спрямованих на гармонізацію взаємодії в системі вихователь-дитина через задоволення актуальних потреб дитини і реалізацію її особистісного потенціалу [5, с. 328].

Осмислення сутності ігрової діяльності передбачало опору на наукові праці у межах досліджуваного періоду. Для вивчення проблеми дослідження цінними стали праці, написані у 50-60-х роках ХХ ст. радянськими психологами, що були присвячені психологічним засадам гри (Л. Виготський (1950); О. Леонт'єв (1948); (1959); Д. Ельконін (1957), Г. Люблінська, (1959); О. Запорожець (1961) та ін.).

Зокрема, за концепцією Л. Виготського, гра є способом активного засвоєння дитиною людської культури. Вагомим здобутком ученого є розвиток положення про провідну роль ігрової діяльності як основної діяльності, що тісно пов'язана із розвитком особистості дитини дошкільного віку і зумовлює важливі зміни у її психічних процесах, а також виступає «джерелом розвитку і створює зону найближчого розвитку дитини» [2].

Істотний інтерес становлять ідеї видатного вітчизняного вченого О. Леонт'єва, висвітлені у праці «Психологічний розвиток дитини в дошкільному віці» (1948), зміст якої присвячений значенню гри для дитини дошкільного віку. Автор ґрунтовно доводить, що дитина опановує більш широке, безпосередньо недоступне

їй коло дійсності тільки у грі. Для дітей гра є сферою соціальної та інтелектуальної творчості, полігоном громадського й творчого самовираження. Аксиомою стало твердження О. Леонт'єва про те, що гра, набуваючи осмисленості та насиченості, є шляхом пошуку дитини в колективі товаришів, у суспільстві, Всесвіті, забезпечує вихід на соціальний досвід, культуру минулого, сьогодення і майбутнього; повторення соціальної практики, доступної розумінню [11].

О. Леонт'єв вперше обґрунтовує введене його попередником Л. Виготським сутність, зміст і характеристику провідної діяльності. Провідна діяльність «ми називаємо таку діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбувається найважливіші зміни у психіці дитини і в середині якої розвивається психічні процеси, які готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку [12, с. 384]. У своїй публікації «Проблеми розвитку психіки» (1959) О. Леонт'єв наголошує, що розвиток дитини залежить не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності, яка зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях дитини на цій стадії її розвитку [12, с. 384-385]. Автором запропонована загальна структура ігрової діяльності як психологічний механізм, перетворення якого змінюють характер діяльності та її розвивальний вплив на дитину. О. Леонт'єв став засновником іншої важливої ідеї, котра полягає в тому, що в надрах гри як провідного виду діяльності дошкільного віку формуються нові мотиви – мотиви навчально-пізнавальної діяльності, рушії розвитку особистості дитини дошкільного віку. О. Леонт'євим визначено в загальних рисах провідну закономірність розвитку ігрової діяльності, яка трансформується від творчих ігор до ігор за готовими правилами. Ця закономірність у подальшому була обрана за теоретичну основу класифікації дитячих ігор [12, с. 384-385].

Вітчизняний педагог, лікар, академік АПН РСФСР, автор праць з дошкільного виховання («Бесіди про виховання», «Дитина в дошкільні роки», «Батькам про виховання» та ін.) Є. Аркін зауважував, що «дитина – істота дуже активна, і саме у грі активність дитини найбільш природно і вільно виявлена, бо і за структурою, і за змістом, і за виконанням гра найбільше відповідає всій психофізичній організації, усьому змісту, що наповнює життя дитини дошкільного віку» [1]. На думку Є. Аркіна, гра дає дитині ту повноту життя, якої вона прагне, звідси випливає, що саме гра має бути важелем дошкільного виховання.

Важливе значення для розвитку ігрової діяльності дітей мали дослідження з дитячої психології відомого радянського психолога, завідувача лабораторії психології дітей шестирічного віку Науково-дослідного інституту психології АПН РСФСР Д. Ельконіна, які стосувалися визначення специфіки і аналізу історико-генетичного розвитку дитячої гри як форми опосередкованого залучення дітей до життя дорослих та розуміння ролі гри в психічному розвитку дитини.

Ученим було доведено, що ігрова діяльність у її рольовій формі – «соціальна за своєю природою та за своїм походженням, тобто виникає із умов життя дитини в суспільстві» [18, с. 31]. Він наголошував, що гра поступово трансформувалася від суто утилітарної спрямованості до набуття її сучасного значення як діяльності, яка сприяє засвоєнню дитиною суспільного досвіду і, що особливо актуально, орієнтації у людських стосунках та мотивах людської діяльності. «Особлива чутливість гри до сфери людської діяльності та до ставлення між людьми показує, що при усій різноманітності сюжетів за ними криється принципово один і той же зміст – діяльність людини і стосунки людей у суспільстві... Сюжети ігор... відображають конкретні умови життя дитини. Вони змінюються у залежності від цих умов, від входження дитини у значно ширше коло життя, разом з розширенням її кругозору» [18, с. 31]. Автор був переконаний, що, маючи соціальне походження та зміст, гра виконує функцію соціалізації особистості.

На думку Д. Ельконіна, рольова гра – це форма моделювання дитиною соціальних ставлень дорослих, тобто відтворення їх у своєрідній матеріальній формі й у такий спосіб усвідомлення. Гра є важливим джерелом формування соціальної свідомості дитини. «Свою розвивальну функцію рольова гра здійснює ще й завдяки тому, що колектив дітей, який реалізує гру, – завжди реальний колектив, у якому його учасники вступають не в уявні, а реальні стосунки» [18, с. 32]. Рольова гра розглядалась ученим як реальна форма життя дитини; у грі створюється дитяче товариство, яке живе як самостійний, самодіяльний колектив. Д. Ельконін підкреслював, що реальні стосунки дітей у грі варто більше враховувати під час педагогічної організації ігрової діяльності. Надзвичайно важливо повною мірою використовувати гру саме у специфічному для неї напрямі – соціалізації особистості: «Можливості рольової гри як могутнього виховного засобу можуть бути повністю використані лише тоді, коли рольова гра стане формою життя дітей, а ігровий дитячий колектив – самодіяльним колективом» [19, с. 32].

Д. Ельконін на підставі проведених досліджень у роботах «Психологічні питання дошкільної гри» (1948) та «Психологія гри» (1978) [18] дійшов висновку про те, що центральне значення у дошкільному віці займають творчі ігри, в яких дитина виконує роль. На його думку, роль робиться непривабливою, якщо у ній недостатньо змістових дій. Він зазначав про необхідність внесення у гру «тих сюжетів, яким притаманне найбільше виховне значення». Таким чином, Д. Ельконін довів, що рольова гра як форма гри у дошкільному віці стає провідною діяльністю дитини у житті та соціалізації, видозмінюється разом із зростанням дитини та зміною її соціальної позиції [19].

Відомий психолог Г. Люблінська у монографії «Нариси психічного розвитку дитини» (1959), виділяє три основні чинники розвитку особистості: 1) біологічний, 2) соціальний, 3) активність самої дитини, яка часто виявляється у формі гри. У дослідженнях Г. Люблінської обґрунтовується ідея про те, що керувати іграми

дитини не тільки можна, а й необхідно. Формуючи необхідні для подальшої діяльності знання, способи дій, інтересів, вихователь має спонукати дитячу активність у процесі ігрової діяльності [13].

Спільним для вищезазначених праць було те, що у них поєднані погляди вчених на культурно-історичний підхід до походження гри, розуміння її соціальної сутності та психологічного механізму системно-діяльнісного характеру. Основними твердженнями науковців стали положення про те, що розвиток дитини залежить від провідної діяльності (гри), яка зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях дитини на цій стадії її розвитку (О. Леонтьєв) [12]; що ігрова діяльність ускладнюється й розвивається, свідченням цього є зміна її форм і видів, а нові форми ігрової діяльності краще засвоюються дітьми під керівництвом педагога (Д. Ельконін) [18].

Надзвичайно важливою для означення сутності ігрової діяльності дітей дошкільного віку 60-70-х років ХХ ст. є теоретична спадщина О. Запорожця. У праці «Гра і розвиток дитини» (1966) учений підкреслював зв'язок вікових особливостей дітей з грою як практичною діяльністю, що сприяє удосконаленню психічних процесів, оволодінню новими способами і формами діяльності, формуванню інтелектуальної і мотиваційної сфери, забезпеченню емоційного спілкування з оточенням. З накопиченням у процесі гри та інших видів практичної діяльності знань і вмінь, досвіду спілкування з людьми, дитині стають доступними нові види діяльності й нові, більш складні форми соціальної взаємодії. У процесі гри дитина оволодіває знаннями про навколишній світ, соціальну дійсність в дійовій формі, що зумовлює перехід до якісно нових стадій інтелектуального, соціального та фізичного розвитку [6].

Протягом 70-80-х років ХХ ст. радянські психологи брали активну участь у дослідженні особливостей ігрової діяльності дітей. У низці праць відображені результати досліджень науковцями гри та ігрової діяльності як форми творчості, яка реалізує здібності та потреби людини, тісно пов'язана з розвитком базових засад особистості (В. Мухіна, Н. Непомняща та ін.) [14; 16].

Підсумовуючи зазначене вище, ми отримуємо підстави стверджувати, що у наукових доробках 50-80-х років ХХ ст. висвітлюються окремі аспекти проблеми, які виокремлюють гру як своєрідну пізнавальну діяльність дитини соціокультурного характеру, що дозволяє їй привласнювати соціально-культурний досвід рідного народу і людства в цілому; гру як форму життєдіяльності дитини, об'єктивні властивості якої еквівалентні реалізації й актуалізації сутнісних потреб і можливостей особистості; гру, що має багатовекторний вплив на дитину, що пов'язаний з фізичним розвитком, удосконаленням психічної сфери, вихованням і навчанням, підготовкою підростаючого покоління до майбутньої трудової діяльності тощо; гру, універсальність та всеосяжність якої сприяє гармонійному розвитку дитини [9, с. 17].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях неодноразово зазначається, що ігрова діяльність дітей характеризується тим, що в основі дитячих ігор лежать одноманітні сюжети, що діти погано вміють підкорятися правилам, гра перестала носити творчий характер (К. Карасьова, С. Ладивір, Т. Піроженко ін.) [7; 10; 17].

Спостереження психологів за вільною діяльністю дітей показали, що значна частина дітей дошкільного віку (приблизно 60 %) не граються. Вони демонструють окремі предметні дії (катання машинки, кидання м'яча), розглядають книжки, малюють тощо. Лише 40 % дошкільників демонструють ті форми сюжетно-рольової гри. Найбільш популярними у дошкільників виявилися традиційні побутові сюжети: годування, вкладання спати, прогулянка, купання доньки тощо (такі ігри спостерігалися в 30 % випадків). Сюди входять варіанти гри «Дочки-матері» і сучасний різновид цієї гри «Сім'я ляльки Барбі». У хлопчиків найчастіше програються сюжети, пов'язані із захистом і нападом: «Поліцейські і злодії», «Бандити й наші», «Мисливці за привидами». В іграх діти використовують як реальні іграшки, так і їх замітники. Багато дітей називають ролі, намагаються виконати саме ті дії, які характерні для обраної ними ролі (доньки чи матері). 20 % дітей виділяють правило, за яким потрібно діяти, проте більшість із них не можуть дотримуватися правил, що обмежують спонтанну активність, тобто роблять те, що за роллю робити не можна. Водночас не всі діти вміють користуватися рольовою мовою, здійснювати рольовий діалог. Гра сучасних дітей характеризується одноманітністю. Це здебільшого повтори одних і тих самих операцій, що характерні для процесуальної гри дітей раннього віку. Спостереження показали, що діти не можуть елементарно розвинути сюжет, не здатні вживатися в прийнятну роль і будувати свої стосунки з іншими, виходячи з рольової позиції [7, с. 158-159; 10, с. 7-9; 17].

Результати досліджень свідчать про те, що за своєю популярністю сюжетно-рольові ігри майже у два рази відстають від інших видів діяльності. При цьому сюжети дитячих ігор досить одноманітні та переважно обмежені сімейною тематикою; «професійні сюжети» (тобто ігри в кухаря, шофера, лікаря, космонавта тощо), які були дуже популярні 10 – 20 років тому, практично відсутні. Характерним для сучасних дошкільників є досить розповсюджене використання у своїх іграх сюжетів з телевізійних фільмів та відтворення ролей екзотичних телевізійних героїв (людина-павук, привид тощо.)

На думку психологів (К. Карасьова, С. Ладивір, Т. Піроженко), слабка показність сучасних сюжетно-рольових ігор та їх відірваність від суспільного життя близьких дорослих можуть свідчити про те, що соціальне життя та входження у світ дорослих перестають бути змістом дитячих ігор, як це передбачалося класичною психологічною концепцією дитячої гри [7, с. 158-159; 10, с. 7-9; 17].

Згорання гри в дошкільному віці позначається на загальному психічному та особистісному розвитку дітей [10, с. 7-9]. Перевага гри над будь-якою іншою дитячою діяльністю полягає в тому, що гра, залишаючись максимально вільною та привабливою для дитини, стає школою довільної поведінки, вчить дитину

досягати мети, долати свої імпульсивні бажання. Це, практично, єдина сфера, у якій дошкільник може виявити свою ініціативу та творчу активність. Саме в грі діти вчаться контролювати та оцінювати себе, розуміти, що вони роблять, і, найголовніше, прагнуть діяти за правилами. У розвинутій формі ігрової діяльності діти самостійно хочуть діяти відповідно до прийнятих правил. Уникнення правил гри може свідчити про те, що у сучасних дітей гра перестає бути «школою довільної поведінки», а ніяка інша діяльність дитини 3 – 6 років цю функцію виконати не може. Адже довільність – це не лише дії за правилами, це усвідомлення, незалежність, відповідальність, самоконтроль, ініціативність і внутрішня свобода. Втративши гру, діти не зможуть сформуванати цих якостей. У результаті їхня поведінка залишиться ситуативною, мимовільною, залежною від оточуючих дорослих.

Результати досліджень доводять, що сучасні діти дошкільного віку, залишившись без керівництва дорослого, не здатні організувати самостійну діяльність, наповнити її змістом: вони тиняються, штовхаються, перебирають та розкидають іграшки тощо. У більшості з них не розвинена увага, відсутні творча ініціатива та самостійність мислення. Бідність та примітивність змісту гри позначається й на комунікативному розвитку дітей. Дошкільнята, що не вміють гратися, не здатні змістовно спілкуватися, займатися самостійною спільною діяльністю, не вміють продуктивно вирішувати конфлікти, що виникають. У результаті зростають прояви агресивності, відчуженості, ворожості стосовно однолітків [17].

Аналіз змісту ігрової діяльності сучасних дітей дозволяє дійти висновку про необхідність створення умов, що сприятимуть поступовому відновленню розвитку сюжетно-рольової гри, яка є незамінною школою спілкування, мислення та формування довільної поведінки дітей дошкільного віку. У сучасних закладах дошкільної освіти, у зв'язку зі зміною тенденцій у ставленні до дитинства та до дитини, надзвичайно важливим чинником має стати психологізація роботи педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, організація психолого-педагогічного супроводу дитини у процесі ігрової діяльності, тобто вияв ставлення до неї не лише як до об'єкта засвоєння знань та вмінь, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, дружної життєдіяльності, що забезпечить розширення ступенів її свободи, надання права на власний вибір. Знання, вміння та навички визнаються психологами не лише як показники розвитку особистості, а й як вихідні якості особистісного зростання. Вікові та індивідуальні особливості розглядаються як ступені реалізації природного потенціалу особистості, зокрема соціального, пізнавального, художнього, творчого [7].

У контексті означених положень сучасні психологи (К. Карасьова, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.) зазначають, що кардинального перегляду потребує питання керівництва дитячою грою. Зокрема, науковці пропонують замінити стереотипне ставлення до термінології, яка застосовується в дошкільній освіті, та орієнтуватися на положення про те, що провідним чинником введення системи методичного супроводу є зміна усталених поглядів на особистість дошкільника [7; 10; 17].

Система супроводу здійснюється педагогами, батьками та іншими дорослими, які беруть участь у вихованні, навчанні і розвитку дитини. Супровід – це система професійної діяльності психолога, яка забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях дошкільної взаємодії. Щодо гри методичний супровід здійснюється педагогічними працівниками через взаємодію з дітьми, які є партнерами дорослого в розробці стратегії супроводу. Батьки теж виступають суб'єктами супроводу гри, адже вони беруть участь у цьому процесі на засадах партнерства, особистісної і родинної відповідальності [7, с. 158-159; 10, с. 7-9; 17].

Враховуючи результати аналізу наукових пошуків Л. Виготського; О. Леонтьєва; Д. Ельконіна, Г. Люблінської; О. Запорожця; К. Карасьової, С. Ладивір, Т. Піроженко, переконуємося, що ігрова діяльність як різновид активної діяльності дітей дошкільного віку складає основний зміст їхнього життя та є провідною діяльністю, тісно пов'язаною з подальшим навчанням і працею. Термінологічне словосполучення ігрова діяльність є родовим щодо поняття гра. Гру розуміємо як конкретний прояв ігрової діяльності дитини в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння дітьми суспільного досвіду, в якому уможливлене самокерування поведінкою.

Вагомим підґрунтям у обґрунтуванні теоретико-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку стали наукові праці педагогів 50-60-х років ХХ ст. (Д. Менджеричька; Е. Мануйленко; Т. Губенко; П. Саморукова; Р. Ібрагімова; Р. Римбург; Л. Артемова; Р. Жуковська та ін.).

Наукові розвідки засвідчили той факт, що протягом 70-80-х років ХХ ст. педагоги досліджували питання ігрової діяльності (гри) щодо її ролі в житті дітей дошкільного віку, доцільності її використання як навчального методу, засобу виховання (Л. Артемова; Р. Жуковська; Г. Усова та інші).

Важливими для подальшого розвитку ігрової діяльності були дослідження, розроблені з врахуванням концепції О. Усової, які вивчали особливості формування позитивних стосунків між дітьми (Р. Іванкова, Т. Маркова, І. Теплицька, К. Щербакова та ін.) та особливості функціонування дитячих самостійних ігрових груп (Л. Артемова, Т. Рєпіна, А. Рояк, І. Школьна та ін.). Результати цих досліджень значно збагатили практику управління стосунками дітей у грі. Було визначено провідну роль дитячої гри у формуванні соціальної поведінки дітей (Т. Рєпіна), встановлено способи організації ділового співробітництва у грі (Т. Антонова, Р. Іванкова, Л. Лідак, Т. Рєпіна, А. Рояк та ін.), актуалізовано проблему активізації позитивних стосунків дітей як умови підвищення ефективності гри (Л. Артемова, Т. Маркова, А. Матусик, І. Школьна та ін.) [15, с. 72].

Ці положення набули подальшого розвитку у дослідженнях педагогів 80-х років минулого століття, що були спрямовані на вивчення впливу на зміст гри уявлень дітей про працю дорослих, її громадську сутність (Л. Артемова, І. Власова, Г. Григоренко, Л. Талер та ін.); читання художньої літератури (Т. Маркова, С. Козлова, М. Коніна, Ю. Косенко, Н. Кудикіна та ін.); встановлення взаємозв'язку між навчанням та грою (Л. Артемова, Н. Бойченко, В. Кондратова, А. Фролова та ін.); формування у дітей ігрових інтересів, цілеспрямованості, організаційних умінь, активності (Н. Бойченко, Р. Геворкян, С. Марутян, А. Матусик, Н. Седж та ін.). Науковцями досліджена цілісна система педагогічних впливів, яка включала епізодичне тематичне планування програмового матеріалу, встановлення логічних зв'язків між видами діяльності та видами занять, проведення спеціальних ігор-занять в єдиному розвивальному сюжеті, спільну роботу дошкільного закладу й сім'ї та інше [15, с. 70-71].

Наступним кроком у теоретико-методичному обґрунтуванні вважаємо дослідження 80-90-х років ХХ ст. Н. Кудикіної, Н. Бойченко, Г. Григоренко, К. Коваленко, К. Щербакової; І. Шкільної, В. Захарченко, Н. Михайленко, у яких було розвинуто ідеї Л. Артемової щодо керівництва дитячою грою.

Таким чином, зазначене вище дає підстави стверджувати, що на теоретико-методичний супровід гри у суспільному дошкільному вихованні впродовж 60-х та 80-х років ХХ ст. безпосередньо вплинули педагогічні дослідження гри (ігрової діяльності), які обґрунтовують педагогічне значення гри, її класифікацію та у яких розкрито питання методичного керівництва творчою грою й іграми за правилами.

Враховуючи важливий педагогічний доробок досліджень ігрової діяльності (гри), науковці, починаючи з 1990-х років і до сьогодні (О. Богиніч, Н. авриш, Г. Григоренко, Н. Захарова, Н. Кудикіна, О. Тельчарова, А. Сазонова, К. Щербакова та ін.), досліджують проблему формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх та фізичний розвиток у іграх з правилами тощо. За твердженнями науковців, гра містить більші можливості щодо формування особистості дошкільника, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву та мети гри [9].

Отже, у сучасних дослідженнях Н. Кудикіної, Н. Захарової, Н. Луцан, Г. Григоренко, А. Сазонова, Н. Гавриш відображено ігрову діяльність дітей дошкільного віку як важливий чинник методичного супроводу ігрової діяльності, який буде здійснюватися з врахуванням видових особливостей ігор та шляхом продуктивного педагогічного супроводу ігрової діяльності, виходячи з актуальних потреб дітей дошкільного віку.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу наукових здобутків, маємо підстави стверджувати, що проблемами значимості ігор, їх місця та ролі у життєдіяльності дітей дошкільного віку, в першу чергу, набули пріоритетності у психологічних дослідженнях. Ці дослідження слугували базисною основою для наукових пошуків у галузі педагогіки. Представники цієї когорти досліджували ігрову діяльність як ефективний засіб навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, як спосіб досягнення мети освітньо-виховного процесу шляхом цілеспрямованого застосування системи педагогічних прийомів з врахуванням особливостей конкретної гри та спрямованих на взаємодію в системі педагог-дитина через задоволення актуальних потреб дитини і реалізацію її особистісного потенціалу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Напрямами подальших наукових розвідок можуть слугувати такі актуальні питання: відображення гендерного підходу в змісті ігрової діяльності дітей дошкільного віку; дослідження педагогічного супроводу ігрової діяльності в зарубіжних освітніх системах; джерела національного компонента ігрової діяльності і їх вплив на формування національної свідомості особистості тощо.

Використана література:

1. Аркин Е. А. Дошкольный возраст. Изд. 5-е, доп. и перераб. Москва : Учпедгиз, 1948. 334 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 479 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / голов. ред. С. Головки. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Довбня С. О. Гра як історико-педагогічний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 9. С. 245-250.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головн. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка. *Психология и педагогика игры дошкольника* / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. Москва : Просвещение, 1966. 99 с.
7. Карасьова К. В. Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, 2008. 188 с.
8. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь ; под ред. А. В. Петровского, М. П. Ярошевского. Ростов-на Дону: Феникс, 1998. 512 с.
9. Кудикіна Н. В. Теоретико-методичні засади організації ігрової діяльності. *Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти: навчально-методичний посібник* / за ред. Г. С. Тарасенко. Київ : ВД «Слово», 2010. 320 с.
10. Ладивір С. О. Педпроцес потребує радикальних змін. Київ : *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 7-9.
11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 584 с.
12. Леонтьев А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*. Москва ; Ленинград, 1948. С. 4-15.
13. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 539 с.
14. Мухина В. С. Психология дошкольника. Москва : Просвещение, 1975. 239 с.

15. Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки: [монографія] / Гайдаржийська Л. П., Гуренко О. І., Зайцева Л. І. та ін. ; за ред. І. Г. Улюкаєвої. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 325 с.
16. Непомнящая Н. И. Игра как специфическое условие развития абстрактных уровней психических процессов. *Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста* / АПН СССР и НИИ общей педагогики. Москва, 1978. С. 32-37.
17. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника: старший дошкільний вік: навчально-методичний посібник Київ: Генеза, 2014. 95 с.
18. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 301 с.
19. Эльконин Д. В. Проблемы психологии детской игры. Москва: Дошк. воспитание. 1964. № 4. С. 64-65.

References:

1. Arkin, E. A. (1948). *Doshkolnyiy vozrast [Preschool age]*. Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
2. Vyigotskiy, L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
4. Dovbnia, S. O. (2011). Hra yak istoryko-pedahohichnyi fenomen [Game as a historical and pedagogical phenomenon.]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Teacher education: theory and practice: a collection of scientific works*, 9, 245-250 [in Ukrainian].
5. Kremen, V. H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Zaporozhets, A. V. (1966). *Igra i razvitie rebenka [Child's play and development]*. *Psihologiya i pedagogika igryi doshkolnika*. A. V. Zaporozhets, A. P. Usova (Eds.). Moskva: Prosveschenie [in Russian].
7. Karasova, K. V. (2008). Rozvytok komunikatyvnykh funktsii doshkilnykh u protsesi tvorchykh ihor [Development of communicative functions of preschoolers in the process of creative games] *Candidate's thesis*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuksa APN Ukrainy [in Ukrainian].
8. Karpenko, L. A. (1998). *Kratkiy psihologicheskii slovar [Brief psychological dictionary]* A. V. Petrovskiy, M. P. Yaroshevskiy (Eds.). Rostov-na Donu: Feniks [in Russian].
9. Kudykina, N. V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii i hrovoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of game organization activity]. *Orhanizatsiia dytiachoi i hrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkolnoi i pochatkovoї osvity*. H. S. Tarasenko (Ed.). Kyiv: VD «Slovo» [in Ukrainian].
10. Ladyvir, S. O. (2006). Pedprotses potrebuie radikalnykh zmin [The process needs to be radically changed]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 7-9 [in Ukrainian].
11. Leontev, A. N. (1959). *Problemyi razvitiya psihiki [Problems of development of the psyche]*. Moskva: Izd-vo APN RSFSR [in Russian].
12. Leontev, A. N. (1948). Psihologicheskoe razvitie rebenka v doshkolnom vozrastе [The psychological development of preschool child]. *Voprosy psihologii rebenka doshkolnogo vozrasta – Psychology issues of a preschool child*, 4-15 [in Russian].
13. Lyublinskaya, A. A. (1959) *Ocherki psihicheskogo razvitiya rebenka [Essays on the mental development of the child]*. Moskva: Izd-vo APN RSFSR [in Russian].
14. Muhina, V. S. (1975). *Psihologiya doshkolnika [Psychology of a pre-schooler]*. Moskva: Prosveschenie [in Russian].
15. Haidarzhyska, L. P., Hurenko, O. I., Zaitseva, L. I. ta in. (2009). *Navchalno-vykhovna diialnist u doshkilnomu zakladi: problemy, poshuky, znakhidky [Educational activity in a preschool institution: problems, searches, findings]*. I. H. Uliukaieva (Ed.). Donetsk: Yuho-Vostok [in Ukrainian].
16. Nepomnyashaya, N. I. (1978) *Igra kak spetsificheskoe uslovie razvitiya abstraktnykh urovney psihicheskikh protsessov [Game as a specific condition for the development of abstract levels of mental processes]*. *Igra i ee rol v razvitiu rebenka doshkolnogo vozrasta – The game and its role in the development of a preschool child*, (pp. 32-37). Moskva: APN SSSR i NII obschey pedagogiki [in Russian].
17. Pirozhenko, T. O. (2014). *Ihrova diialnist doshkilnyka: starshyi doshkilnyi vik [Playing activities of a preschooler: senior preschool age]*. Kyiv: Geneza [in Ukrainian].
18. Elkonin, D. B. (1978). *Psihologiya igryi [Game psychology]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
19. Elkonin, D. V. (1964). Problemyi psihologii detskoї igryi [Problems of the children's games psychology]. *Doshkolnoe vospitanie – Preschool education*, 4, 64-65 [in Russian].

Dovbnia S. O., Shulihina R. A. Theoretical and methodological leading of preschool children play activity

The research is dedicated to the substantiation of theoretical and methodological support of play activity of preschool children. A systematic and comprehensive analysis of the problem allowed to characterize the key concepts of the study: "game activity", "game". We consider the notion "play activity" as a kind of active activity of preschool children, which is the main content of their life and is a leading activity closely related to further education and work. The terminological phrase "game activity" is ancestral to the concept of game. The playing is a specific manifestation of individual and collective play activity of the child, which is of concrete historical, multi-species, creative and multifunctional character. The essence of the phenomenon "methodical support of game activity" is defined – as a system of diagnostics of experience of playing activity of children of preschool age, the account of its results in interaction with children in the game, the presence of game partnership that combines direct and indirect methods of subject-subject interaction of the teacher and children. It is revealed that the introduction into practice of modern preschool education components of methodological support of play activities of preschool children contributes to the formation of personal play competence of a preschool child, which consists in its ability to organize different types of games (creative and rules-based games, etc.) according to their structure (imagination) game situation, role play, game rules); to realize their own game plans; adhere to the game partnership and role-playing behaviors, norms and etiquette of communication during the game, etc. It is established that these bases of realization of methodical support of play activity of children of preschool age in pedagogical practice are directed on formation of professional and pedagogical culture of teachers, production of modern pedagogical ideas, technologies, as well as interests of the teacher in constant increase of professional level in accordance with market conditions. can meet the needs of Ukraine's education development in highly qualified competitive professionals.

Key words: game activity, game, preschool children, methodological leading.

УДК 378.14:378.22:631/635

DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.39

Доценко Н. А.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Розглядається педагогічна модель підготовки бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Модель містить в собі шість ключових блоків: цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, результативний. Цільовий блок характеризується визначенням сучасних провідних ідей щодо підготовки бакалаврів з агроінженерії. Концептуальний блок враховує методологічні підходи, педагогічні принципи та завдання підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Ціннісно-мотиваційний блок передбачає мотивацію агроінженерів на початковому, бакалаврському рівнях. Змістовний блок описує зміст освіти на кожному з рівнів, та передбачає єдність змісту навчальних дисципліни, способів засвоєння змісту та їх відповідність цьому змісту. Операційно-діяльнісний блок включає форми та методи, прийоми та технології навчання. В умовах інформаційно-освітнього середовища для підготовки бакалаврів з агроінженерії використовуються такі форми та методи навчання: лекції з аудіовізуальним супроводом, вебінари, онлайн-госларії, проблемні семінари, інтерактивні мультимедійні лекції, круглі столи в рамках тематичних форумів, онлайн практичні заняття, інтерактивні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери, відео конференції, тематичні чат-конференції, наукові проекти. Результативний блок розробленої моделі передбачає моніторинг професійної підготовки агроінженерів, що здійснюється на основі визначених компонентів (мотиваційний, інтеграційний, операційний, творчий) та критеріїв: планово-мотиваційного, когнітивно-конструктивного, рефлексивно-оцінювального та дослідницько-творчого. Виділено чотири рівні готовності бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища: початковий, середній, достатній та високий. Слід зазначити, що між усіма блоками моделі існує зворотній зв'язок, який дозволяє, ґрунтуючись на отриманих результатах, вносити зміни до змісту, форм і методів навчання.

Ключові слова: педагогічна модель, підготовка, бакалаври з агроінженерії, професійна діяльність, інформаційно-освітнє середовище.

В рамках реформування системи освіти України значна увага приділяється якості підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей до професійної діяльності. Результатом підготовки бакалавра з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища є готовність до вищезазначеної діяльності. Готовність до професійної діяльності набувається за допомогою форм і методів навчання. Проте, педагогічна модель підготовки бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища потребує детального обґрунтування і аналізу, адже ці аспекти залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є представлення педагогічної моделі підготовки бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Питанню педагогічного моделювання приділяли увагу вчені Вітвицька С. С., Андрійчук Н. М. [1, 55]; Кульчицький І. М. [2]; Баскаков А. Я. та Н. В. Туленков Н. В. [3, 30]; А. І. Кузьмінський А. І. та Омеляненко В. Л. [4, 45]; Дослідники Олійник В. В., Самойленко О. М., Бацуровська І. В., Горбенко О. А. займалися питанням створення педагогічної моделі для підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» [5, 62].

З метою розробки педагогічної моделі підготовки агроінженерів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища розглянемо поняття педагогічної моделі. Поняття «модель» походить від французького слова *modulus* – міра, мірило, взірець і є умовним зразком (зображенням, схемою, описом тощо) якогось об'єкта або системи об'єктів, який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення [6, 47]. У нашому дослідженні під педагогічною моделлю підготовки агроінженерів до професійної діяльності будемо розуміти сукупність факторів, які впливають на підготовку агроінженерів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища і як результат формують готового спеціаліста. Розглянемо педагогічну модель професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії.

Цільовий блок. Цей блок характеризується визначенням сучасних провідних ідей щодо підготовки бакалаврів з агроінженерії, а саме: задоволення соціального замовлення на підготовку агроінженера; підвищення потреб в його самовдосконаленні протягом життя; оновлення вимог щодо підготовки агроінженерів в умовах технологічного прогресу. Загальною метою цільового блоку є підготовка агроінженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Концептуальний блок. В даному блоці враховуються методологічні підходи, педагогічні принципи та завдання підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Системний підхід* забезпечує можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки і відношення, системотвірні фактори та умови функціонування у статичному

і динамічному аспектах. Діяльнісний підхід ґрунтується на врахуванні єдності підсистем викладання й учіння, які функціонують у нероздільній цілісності, взаємозв'язках і взаємовпливах.

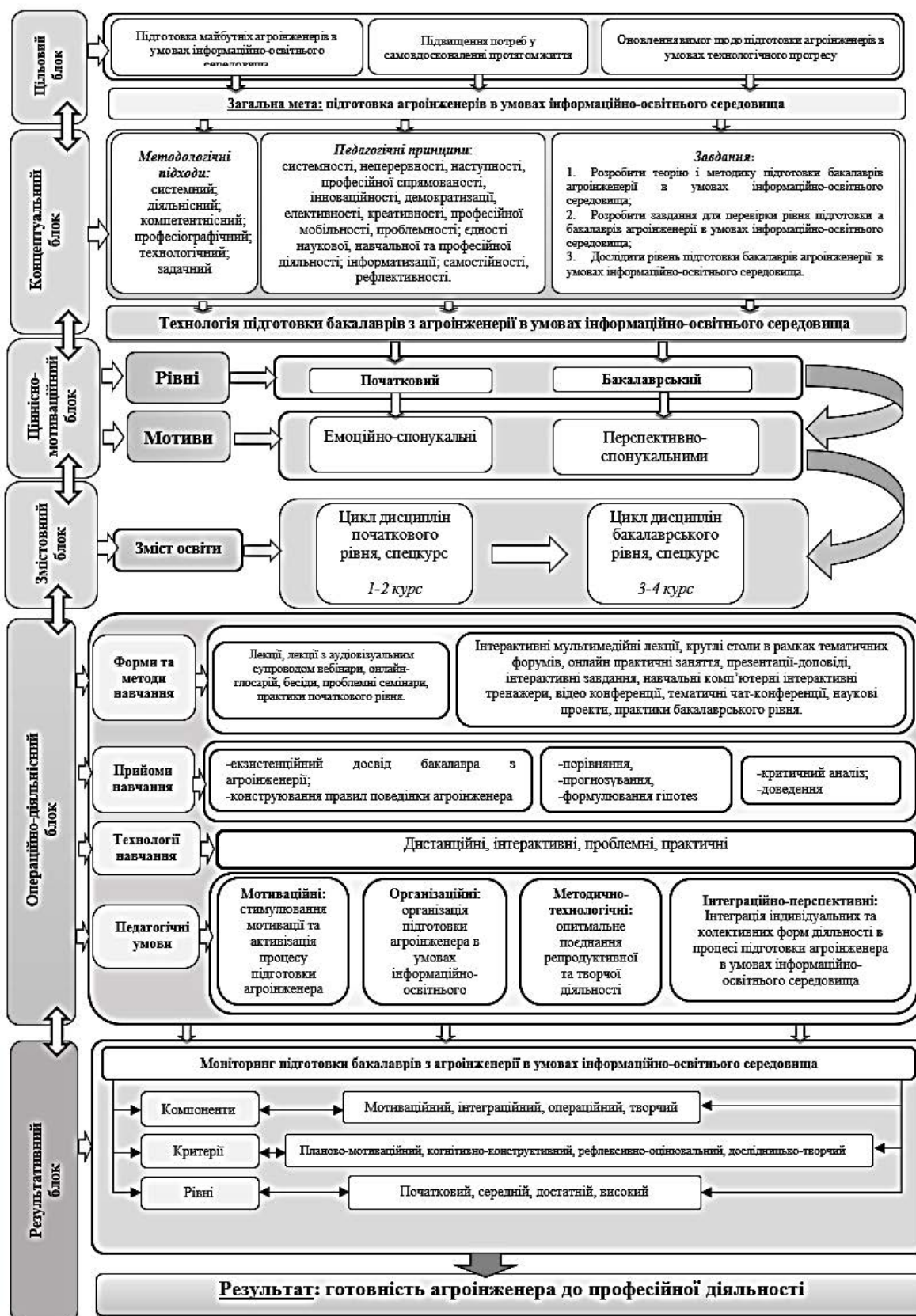


Рис. 1. Педагогічна модель професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

Компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію на формування професійної компетентності бакалаврів з агроінженерії. Професіографічний підхід включає виробничо-технічну, соціальну, психологічну та психофізіологічну характеристики майбутнього фахівця.

Технологічний підхід у підготовці агроінженерів надає нові можливості для засвоєння різних видів технологічної діяльності, дає змогу з більшою визначеністю передбачати результати та управляти освітнім процесом, аналізувати, систематизувати на науковій основі практичний досвід і його використання. Задачний підхід передбачає і особливе структурування навчальної інформації у вигляді мисленнєвої задачі, яка потребує не просто запам'ятовування готового знання, а й пошуку способів її розв'язків.

В ході реалізації концептуального блоку моделі підготовки агроінженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища використовуються наступні **педагогічні принципи**. *Принцип систематичності і послідовності* визначає взаємодію системи роботи викладача і діяльності бакалаврів агроінженерів у процесі навчання. *Принцип неперервності* – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення освіти та професійної компетентності. *Принцип наступності* передбачає взаємозв'язок та узгодженість у змісті, організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу; установлює зв'язки між новими та раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи набуття компетентності. *Принцип професійної спрямованості*, забезпечує, що у здійсненні викладання є передумови для стимулювання і розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з агроінженерії. *Принцип інноваційної освітньої діяльності* експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій для підготовки агроінженера. *Принцип демократизації освіти* є одним з ключових положень сучасності. Це галузь вирішення багатьох проблем, що постали перед інженерами аграрної галузі. *Принцип елективності навчання* означає надання навчальній свободі вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання. Багатомірне значення для бакалавру з агроінженерії мають курси за вибором елективні курси [7, с. 88]. Це курси профільного доповнення, які поглиблюють та розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють та інтегрують їх зміст. *Принципу креативності* може розглядатися як інтегративна якість особистості, що відображає сукупність творчих сил; визначає готовність і можливість до творчої самореалізації й саморозвитку, до втілення нових, оригінальних ідей [8, с. 161]. *Принцип креативності* в системі підготовки бакалаврів з агроінженерії закладає в основу психолого-педагогічну підтримку викладачем здобувача вищої освіти для виявлення та усвідомлення наявності у нього креативного потенціалу з метою подальшого його професійного розвитку. Застосування *принципу професійної мобільності* в підготовці бакалаврів з агроінженерії як надзвичайно важливу якість сучасного фахівця розглядають у єдності з ідеями гуманізації, демократизації, випереджального і неперервного характеру освіти. *Принцип проблемності її* сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти агроінженерних спеціальностей, формуванню їх творчих здібностей. *Принцип єдності наукової, навчальної та професійної діяльності* полягає в тому, що потрібно забезпечити єдність предметної та навчальної діяльності, тобто так структурувати процес викладання, щоб він відповідав структурі навчальної діяльності майбутніх агроінженерів. *Принцип інформатизації* полягає в поновленні вмісту інформаційних ресурсів закладу вищої освіти навчально-методичними і науковими матеріалами, поповнювати інформаційні ресурси [9, 4]. Реалізація *принципу самостійності* забезпечує умови для оптимального прояву здобувачами вищої освіти агроінженерних спеціальностей пізнавальної та творчої активності у процесі засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок, застосування їх у практичній діяльності в області агроінженерії. *Принцип рефлексивності* означає осмислення професійної підготовки агроінженером навчання і навчальних всіх параметрів освітнього процесу, своїх дій по його організації.

Ціннісно-мотиваційний блок. Передбачає мотивацію агроінженерів на початковому, бакалаврському рівнях. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб у майбутнього агроінженера виникають певні спонукання до дій, внаслідок яких ці потреби задовольняються. При цьому свідомі дії завжди спрямовані на досягнення певної мети, яка також усвідомлюється фахівцем. Мотив у цьому разі виступає як причина постановки тих чи інших цілей. Отже, мотиви і цілі не тотожні між собою, хоч інколи збігаються. Відповідно, на початковому рівні мотиви можуть бути емоційно-спонукальними, тобто викликати бажання стати фахівцем саме в цій сфері, мотивувати до навчання. На бакалаврському рівні навчання мотиви можуть бути перспективно-спонукальними, з описанням перспектив розвитку агроінженера як професіонала. Перспективно-спонукальні мотиви ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі; навчального предмета зокрема: усвідомлення світоглядного, соціального, практично прикладного значення предмета, тих чи інших конкретних знань і вмінь. Спонукальні мотиви бакалавра з агроінженерії базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання в агроінженерній області інтерес до знань, допитливість, намагання розширити свій освітній рівень, оволодіти певними компетентностями, захопленість самим процесом вирішення навчально-пізнавальних задач, перетворення майбутнього агроінженера на кваліфікованого фахівця.

Змістовний блок. Змістовний блок описує зміст освіти на кожному з рівнів, а саме: цикл дисциплін початкового рівня, спецкурси для 1-2 курсу і на бакалаврському рівні для 3-4 курсу. Цей блок передбачає єдність змісту навчальних дисципліни, єдність способів засвоєння змісту та їх відповідність цьому змісту. Основні напрями професійної підготовки бакалавра з агроінженерії встановлюються в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та інших актах органів управління освітою і змінюється відповідно до рівня

розвитку науки, виробництва та суспільства. Визначається зміст навчання освітньо-науковими програмами підготовки, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та навчальною і навчально-методичною літературою.

На *початковому рівні* для підготовки агроінженерів передбачено цикл дисциплін початкового рівня та спецкурс «Основи професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища». Спецкурс розроблений для пояснення методики навчання в інформаційно-освітньому середовищі, та повинен включати рекомендації для викладачів та здобувачів вищої освіти агроінженерних спеціальностей. На *бакалаврському рівні* передбачено цикл дисциплін бакалаврського рівня та спецкурс «Розвиток професійних компетентностей бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища». Під час навчання на бакалаврському рівні доцільно підключати електронні тестові навчальні тренажери для відпрацювання та автоматизації інженерних навичок.

Операційно-діяльнісний блок включає форми та методи, прийоми та технології навчання. Розглянемо *форми та методи навчання початкового рівня*, а саме лекції, бесіди, проблемні семінари, практики. *Лекції* – це логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певної наукової проблеми, теми чи розділу навчального предмету в аудиторії [10, 51]. *Вебінар* – це семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій Вебінару властива головна ознака семінару – інтерактивність. Викладач робить доповідь та надає відповіді на питання слухачів. *Бесіда* – метод навчання, впродовж якого не тільки викладач, а й здобувачі освіти вступають у розмову, керуючись запитаннями, які ставить до них викладач. *Проблемний семінар* – одна з найефективніших колективних форм роботи. Він проводиться з метою знаходження розв’язання певної методичної проблеми, розвитку практичних навичок з проблем навчання й виховання. Особливістю проблемного семінару є максимальна концентрація уваги учасників на обраній проблемі. *Практика початкового рівня* – закріплення теоретичних і практичних знань, отриманих під час вивчення спеціальних дисциплін в університеті, і придбання які навчаються практичних навичок і компетенцій, а також досвіду самостійної професійної діяльності за напрямом «Агроінженерія», та має супроводжуватись електронним контентом.

Розглянемо форми і методи навчання на бакалаврському рівні. У випадку *інтерактивні мультимедійні лекції* монолог викладача супроводжується слайдами, відеофрагментами, завданнями. Після кожного пункту лекції представлено завдання, без виконання якого неможливо перейти до наступної частини. Організація *круглих столів в рамках тематичних форумів* представляє собою обмін повідомлень у відкладеному режимі. За допомогою форумів в інформаційно-освітньому середовищі відбуваються дискусії, консультації обмін науковим досвідом. Участь у круглому столі в рамках тематичних форумів представляє собою процедуру наукової підготовки. Онлайн практичні заняття, доповіді можуть супроводжувати *мультимедійні презентації*, в основу яких покладено такий вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. *Підготовка презентацій-доповідей* як виду інтелектуальної навчальної діяльності проходить через п’ять етапів: планування; складання чорнового варіанту; 3) корекція змісту написаного; підготовка остаточного варіанту тексту, форматування його складових частин; редагування і правка. *Інтерактивні завдання* – це форма навчального заняття, при якому здобувач вищої освіти під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни в умовах інформаційно-освітнього середовища. При цьому він набуває навичок у роботі з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою досліджень у конкретній галузі. *Навчальний комп’ютерний інтерактивний тренажер* представляє собою комплекс, систему моделювання і симуляції, комп’ютерні та фізичні моделі, спеціальні методики, які створюються для того, щоб підготувати особистість до прийняття якісних і швидких рішень. *Відеоконференція* – це спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між кількома учасниками навчального процесу, обладнаними відповідними апаратно-програмними комплексами. *Тематичні чат конференції* – вид групового вирішення тих чи інших питань, якому властиві певний порядок і черговість висловлювань його учасників, а також рівні права і позиції всіх присутніх в режимі реального часу не залежить від територіального перебуття. *Наукові інженерно-технічні проекти* включають в себе такий набір компетентностей: наукова компетентність, технологічна компетентність, технічна компетентність та математична компетентність. *Практики бакалаврського рівня* стимулюють закріплення та розвиток знань, умінь і навичок, набутих ними під час навчання, і формування компетентності майбутнього фахівця на сучасних підприємствах, в організаціях та установах агроінженерного напрямку.

До *прийомів навчання* ми віднесли екзистенційний досвід здобувача вищої освіти та конструювання правил поведінки агроінженера на початковому рівні підготовки майбутніх агроінженерів. На початковому рівні – це порівняння, прогнозування та формулювання гіпотез, на бакалаврському – критичний аналіз, виведення та інженерні парадокси. Розглянемо їх детальніше. *Екзистенційний досвід* – унікальний досвід, що агроінженер отримує протягом життя, визначається як відповідальність за результат свого вибору. *Конструювання правил поведінки майбутнього агроінженера* у професійній сфері може відбуватися за проектним і інтуїтивним напрямком. При проектному напрямку діяльність агроінженера здійснюється на усвідомленому рівні. Інтуїтивний напрямок не передбачає використання свідомих дій агроінженерів для

конструювання поведінки. На бакалаврському рівні *порівняння* є прийомом навчання агроінженера, який направлений на збудження і розвиток пізнання, виявлення істотних ознак об'єктів або явищ, порівняння об'єктів (виявлення і відмінних рис) висновки, узагальнення. Логічні прийоми мають особливий вплив на розвиток мислення здобувачів вищої освіти аграрних спеціальностей. *Прогнозування* – це прийом, що дозволяє визначити стан конкретної системи (проекту, організації) в майбутньому. Система агроінженерного прогнозування – упорядкована сукупність методик прогнозування, комп'ютерних засобів, інформаційних технологій, призначена для прорахування майбутнього складних агроінженерних процесів навчання, виховання і розвитку. *Формулювання гіпотез* має виконуватися таким чином, щоб чітко простежувалися положення, які потребують доведень і захисту. *Критичний аналіз* – здатність бакалавра з агроінженерії виконувати аналіз інформації, ситуацій та процесів в області за фахом, взявши за основу критичне мислення. *Доведення* як прийом навчання передбачає ґрунтовний виклад сутності явищ, подій чи процесів, показує, як іде виділення суттєвих ознак, виокремлення несуттєвого, як відбувається процес мислення.

До *технологій навчання* ми віднесли наступні: дистанційні, інтерактивні, проблемні та практичні. *Дистанційні технології навчання* – сукупність технологій, що забезпечують доставку здобувачам вищої освіти агроінженерних спеціальностей основного обсягу навчального матеріалу, інтерактивна взаємодія здобувачів вищої освіти і викладачів у процесі навчання, надання здобувачам вищої освіти можливості самостійної роботи з навчальними матеріалами, а також у процесі навчання. *Інтерактивні технології навчання* – це така організація освітнього процесу бакалавра з агроінженерії, у якому здобувачу вищої освіти неможливо не приймати участь – в колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчального пізнання. *Проблемні технології* навчання бакалавра з агроінженерії використовуються для стимулювання пошукової, самостійної діяльності здобувача вищої освіти. Серед *практичних технологій навчання* особливе місце займає проектне навчання бакалавра з агроінженерії – така організація навчання, за якого здобувачі освіти набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань – проектів, що дає змогу тісно поєднати теорію з практикою.

З метою досягнення цілей педагогічної моделі підготовки бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності виділено педагогічні умови: мотиваційні, організаційні, методично-технологічні, інтеграційно-перспективні. *Мотиваційні*: стимулювання мотивації та активізація процесу підготовки агроінженера. *Організаційні*: організація підготовки бакалавра агроінженера в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Методично-технологічні*: оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності. *Інтеграційно-перспективні*: інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності в процесі підготовки агроінженера в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Результативний блок. Цей блок розробленої моделі передбачає моніторинг професійної підготовки агроінженерів, що здійснюється на основі визначених компонентів (мотиваційний, інтеграційний, операційний, творчий) та критеріїв: планово-мотиваційного (рівень навчальної мотивації та мотивації до науково-дослідної роботи); когнітивно-конструктивного (визначає ступінь інтеграції окремих навичок до професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища); рефлексивно-оцінювального (передбачає вибір сучасного технологічного інструментарію в процесі роботи з професійними задачами і визначається як технологічність вирішення дослідницьких проблем); дослідницько-творчого (прагнення та мотивація до професійного саморозвитку та самовдосконалення в аспекті професійної підготовки).

Критерієм мотиваційного компоненту є усвідомлення прагнень, потреб і цілей до професійної діяльності. Показниками планово-мотиваційного критерію виступають: бажання досягти особистісної й суспільної значущості, стійкий інтерес до вивчення фахових дисциплін, бажання реалізації мотиваційних цінностей до майбутньої професії. Когнітивно-конструктивний критерій передбачає оволодіння відповідними вміннями, а саме: установлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки; ефективно і продуктивно працювати із джерелами інформації; здійснювати реферування матеріалу з метою його подальшої презентації; доступно викладати навчальну інформацію; змінювати логіку і спосіб викладу матеріалу. Показниками рефлексивно-оцінювального критерію є вміння аналізувати результати своєї діяльності; усвідомлення викладачем власного рівня професійної підготовки щодо реалізації управлінських функцій (управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти); розуміння потреби й активності особистості у процесі професійної самоосвіти, самовдосконалення. Дослідницько-творчий критерій представлений такими вміннями: ставити наукову проблему та визначати способи її вирішення; вести дискусію, відстоювати власну точку зору; створювати власні інформаційні продукти; застосовувати інформацію для вирішення складних проблем. Технологічний критерій передбачає готовність і здатність застосовувати управлінські технології в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти; адекватне розуміння суті конкретної педагогічної проблеми (завдання). Це все може здійснюватися на початковому, середньому, достатньому або високому рівнях. Моніторинг включає оцінку, самооцінку та способи вимірювання рівня готовності здобувачів агроінженерів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища уміння свідомо та самостійно контролювати результати своєї діяльності, професійного самовдосконалення, саморегуляції та власне результати, що задовольняє потреби суспільства.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розроблена педагогічна модель надає можливість якісної підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Цільовий блок

характеризується визначенням сучасних провідних ідей щодо підготовки бакалаврів з агроінженерії. Концептуальний блок враховує методологічні підходи, педагогічні принципи та завдання підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Ціннісно-мотиваційний блок передбачає мотивацію агроінженерів на початковому, бакалаврському рівнях. Змістовний блок описує зміст освіти на кожному з рівнів, та передбачає єдність змісту навчальних дисципліни, способів засвоєння змісту та їх відповідність цьому змісту. Операційно-діяльнісний блок включає форми та методи, прийоми та технології навчання. До форм та методів навчання віднесено лекції, бесіди, проблемні семінари, практики для початкового рівня; та інтерактивні мультимедійні лекції, круглі столи в рамках тематичних форумів, підготовка презентацій-доповідей, інтерактивні завдання, мультимедійні інтерактивні тренажери, відео конференції, тематичні чат-конференції, наукові проекти, практики для бакалаврського рівня. Результативний блок передбачає моніторинг професійної підготовки агроінженерів, що здійснюється на основі визначених компонентів (мотиваційний, інтеграційний, операційний, творчий) та критеріїв: планово-мотиваційного, когнітивно-конструктивного, рефлексивно-оцінювального та дослідницько-творчого. Між усіма блоками моделі існує зворотній зв'язок.

Використана література:

1. Вітвицька С. С., Андрійчук Н. М. *Основи педагогіки вищої школи*. Житомир: держ.ун-т імені І. Франка. 2013. 290 с.
2. Кульчицький, І. М. Концептуалізація понять "модель" та "моделювання" у наукових дослідженнях. Львів. 2015. С. 273-284. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/31460/1/20-273-284.pdf> Дата звернення: 12.03.2019.
3. Кузьмінський, А. І., & Омеляненко, В. Л. Педагогіка: Підруч. Київ : Знання-Прес. 2004. 324 с.
4. Баскаков, А. Я., & Туленков, Н. В. *Методология научного исследования*. Киев. 2004. 216 с.
5. Олійник, В. В., Самойленко О. М., Бацуровська І. В., Доценко Н. А., & Горбенко, О. (2019). Pedagogical model of preparation of future engineers in specialty 'Electrical power, electrical engineering and electrical mechanics' with use of massive open online courses. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 68(5), 161-173. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2864> Дата звернення: 04.01.2020 г.
6. Вітвицька, С. С., & Андрійчук, Н. М. *Основи педагогіки вищої школи*. Житомир: держ.ун-т імені І. Франка. 2013. 312 с.
7. Цехмістрова, Г. С. *Основи наукових досліджень*. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2003. 236 с.
8. Хуторской А. В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. Москва : Изд-во МГУ. 2003. 416 с.
9. Биков В. Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. № 13. С. 3-18.
10. Денисенко С. М. Мультимедійна лекція як компонент освітнього середовища ВНЗ (на прикладі підготовки фахівців видавництва та поліграфії). *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 2 (31), 46-54. doi:10.14308/ite000632

References:

1. Vitvitska, S. S., & Andriychuk, N. M. (2013). *Osnovi pedagogiki vishoyi shkoli. [Fundamentals of higher education pedagogy]*. Zhitomir: derzh.un-t im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Kulchickij, I. M. (2015). *Konceptualizaciya ponyat "model" ta "modelyuvannya" u naukovih doslidzhenniyah. [Conceptualizing the concepts of "model" and "modeling" in scientific research]*. Lviv. Retrieved from <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/31460/1/20-273-284.pdf> [in Ukrainian].
3. Kuzminskij, A. I., & Omelyanenko, V. L. (2004). *Pedagogika: Pidruch. [Pedagogy: Textbook.]*. Kiyiv: Znannya-Pres [in Ukrainian].
4. Baskakov, A. Ya., & Tulenkov, N. V. (2004). *Metodologiya nauchnogo issledovaniya. [Methodology of scientific research]*. Kiev [in Ukrainian].
5. Olijnik, V. V., Samojlenko, O. M., Bacurovska, I. V., Dotsenko, N. A., & Gorbenko, O. A. (2019). Pedagogical model of preparation of future engineers in specialty 'Electrical power, electrical engineering and electrical mechanics' with use of massive open online courses. *Informacijni tehnologiyi i zasobi navchannya – Informational technologies and learning tools*, 68(5), 161-173. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2864> [in English].
6. Vitvicka, S. S., & Andriychuk, N. M. (2013). *Osnovi pedagogiki vishoyi shkoli. [Fundamentals of higher education pedagogy]*. Zhitomir: derzh.un-t im. I. Franka [in Ukrainian].
7. Cehmistrova, G. S. (2003). *Osnovi naukovih doslidzhen. [Basics of the scientific research]*. Kiyiv: Vidavnichij Dim «Slovo» [in Ukrainian].
8. Hutorskoj, A. V. (2003). *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya. [Didactic heuristics. Creative learning theory and technology]*. Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
9. Bikov, V. Yu. (2012). Problemi ta perspektivi informatizaciyi sistemi osviti v Ukrayini. [Problems and prospects of informatization of the education system in Ukraine]. *Kiyiv: Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova*. № 13. S. 3-18. [in Ukrainian].
10. Denisenko, S. M. (2017). Multimedijna lekcija yak komponent osvitnogo seredovisha VNZ (na prikladi pidgotovki fahivciv vidavnicstva ta poligrafiji). [Multimedia lecture as a component of the educational environment of universities (on the example of training of publishing and printing specialists)]. *Informacijni tehnologiyi v osviti – Information technology in education*. № 2 (31), 46-54. doi:10.14308/ite000632 [in Ukrainian].

Dotsenko N. A. Model of preparation of bachelors in agricultural engineering for professional activities in conditions of informational and educational environment

The result of preparing the bachelor of agricultural engineering for professional activity in the conditions of information and educational environment is the readiness for the above activity. Professional readiness is acquired through forms and methods of training.

The purpose of the article is the presentation of an experimental model of preparing bachelors in agricultural engineering for professional activity in conditions of information and educational environment.

The target unit is characterized by defining modern leading ideas in the preparation of bachelors in agricultural engineering. The conceptual block takes into account methodological approaches, pedagogical principles and tasks of preparation of bachelors in agricultural engineering in the conditions of information and educational environment. The value-motivational unit provides for the motivation of agricultural engineers at the elementary, bachelor's levels. The content block describes the content of education at each level, and provides for the unity of the content of the disciplines, ways of assimilation of content and their correspondence to this content. The operating unit includes forms and methods, techniques and technologies of training. The resultant block of the developed model provides for monitoring of professional training of agricultural engineers, which is carried out on the basis of certain components (motivational, integration, operational, creative) and criteria: motivational, integration, operational and creative.

The pedagogical model of preparing bachelors in agricultural engineering for professional activity in an information and educational environment requires detailed substantiation and analysis, as these aspects remain poorly understood.

The pedagogical model of preparation of bachelors in agro-engineering for professional activity in conditions of information and educational environment is presented in the article. The model contains six key blocks: target, conceptual, value-motivational, meaningful, operational-activity, effective. There is feedback between all the blocks of the model that, based on the results obtained, makes changes to the content, forms and methods of training.

Key words: *experimental model, training, bachelors in agricultural engineering, professional activity, information and educational environment.*

УДК 378.147:621.311

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.40>

Дубина Л. О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ РОБІТНИКА В ДУАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Висвітлено багатоаспектний процес створення педагогічних умов, що є необхідними для формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні. Простежено динаміку сформованості професійної відповідальності робітника за такими критеріями: епістемологічний, мотиваційний, праксеологічний.

На особистісному рівні було виявлено ризик зміщення інтересів наставника виробничого навчання у бік виконання лише виробничих завдань; відсутність спрямування робітника на вияв відповідальності як професійно значущої якості. Корекція педагогічної діяльності наставника зумовила розроблення системи інструктивно-методичних семінарів, під час яких акценти у підготовці робітників були скореговані та спрямовані на формування професійно важливих якостей. Внаслідок проведення експерименту визначено, що рівень професійної відповідальності робітників підвищився під час виробничої практики, це зумовлено наявністю реальної ситуації, у якій необхідно швидко приймати рішення та діяти. Важливим є те, що робітники почали тлумачити й усвідомлювати професійну відповідальність як сукупність загальнолюдських і професійних цінностей, що цілком характеризує особистість робітника. Доведено, що на рівень професійної відповідальності суттєво впливає мотиваційний аспект, що змінюється залежно від зовнішніх чинників та внутрішніх переконань, принципів особистості. Зазначено, що необхідно мінімізувати ризик недостатнього використання педагогічних ресурсів, який може унеможливити реалізацію дуальної форми навчання. Спрямування робітника на вияв відповідальності як професійно важливої якості формувалося у процесі вирішення проблемних ситуацій за розробленою методикою поетапного формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні.

Ключові слова: *педагогічні умови, робітник, дуальне навчання, відповідальність.*

Система професійної освіти Федеративної Республіки Німеччини (ФРН) сьогодні забезпечує підготовку кваліфікованих кадрів не тільки для національних, але і європейських підприємств. Система професійної освіти ФРН спрямована на формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні. У зв'язку з цим, вивчення досвіду розвитку системи професійної освіти Німеччини є особливо актуальним для системи освіти України. Німецька система середньої професійної освіти тривалий час була зразком для інших країн. Система німецької середньої освіти формувалася впродовж століть.

Різні аспекти професійної освіти розкрито в наукових дослідженнях С. Амеліної, Р. Гуревича, П. Лузана, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Сушенцевої, Л. Щербак та ін. [1; 2; 3]. Особлива увага українськими дослідниками приділяється модернізації змісту професійно-технічної освіти, принципам неперервності професійної освіти, формуванню професійної мобільності кваліфікованих робітників. Теоретичні та науково-практичні розробки в сфері системної організації професійної освіти на основі методологічного принципу дуальності зустрічаються в працях таких німецьких учених як: Г. Бауман, А. Ліпсмаєр, Г. Пецольд, А. Шелтен, К. Штратман, Х. Штегман [4, 5, 6].

Реформування української професійно-технічної освіти, на разі, відбувається шляхом оновлення державних стандартів, удосконалення змісту освіти через модернізацію існуючих освітніх програм.

Мета статті – висвітлити реалізацію педагогічних умов формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні.

Узагальнюючий етап експериментальної роботи було спрямовано на відстеження динаміки рівнів сформованості професійної відповідальності робітника профілю в межах обґрунтованого критеріально-діагностичного інструментарію за наступними критеріями і показниками: епістемологічний (знання нормативно-технічних основ професійної діяльності; уявлення про форми відповідальності і себе як суб'єкта відповідальності); мотиваційний (мотивація до підвищення кваліфікації згідно попиту виробництва) і практикологічний (спрямованість трудової діяльності на якість, безпеку і економічність).

Ми поставили завдання провести співставлення отриманих емпіричних даних за допомогою того ж самого діагностичного інструментарію, що використовувався і на констатуючому етапі експерименту.

Для нашого дослідження, разом з відстеженням динаміки сформованості професійної відповідальності робітника профілю, важливо проаналізувати умови, що забезпечили ефективність реалізації процесуальної моделі.

Зробимо порівняльний аналіз отриманих в результаті формуючого експерименту даних за кожним критерієм і відповідними показниками.

На підставі порівняльного аналізу початкових і кінцевих вимірювань критеріальних показників формування професійної відповідальності робітника у дуальному навчанні були отримані наступні результати (якісні і кількісні), що утворили базу для повного і об'єктивного аналізу емпіричних даних на узагальнюючому етапі.

Динаміка і результати дослідження сформованості професійної відповідальності (за епістемологічним критерієм) подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка сформованості професійної відповідальності робітника (за епістемологічним критерієм), у %

Етапи ЕР	Показники критерію	Рівні сформованості епістемологічного критерію, %		
		початковий	середній	високий
Констатуючий	Знання нормативно-технологічних основ професійної діяльності	52,3	29,7	18
	Уявлення про форми відповідальності	47,8	32,4	19,8
	Уявлення про себе як суб'єкта відповідальності	48,7	29,7	21,6
	Середній показник	49,6	30,6	19,8
Узагальнюючий	Знання нормативно-технологічних основ професійної діяльності	18,1	45	36,9
	Уявлення про форми відповідальності	16,2	37,9	45,9
	Уявлення про себе як суб'єкта відповідальності	17,1	46,9	36
	Середній показник	17,1	43,2	39,7

З наведених даних бачимо, що результатом експерименту стало підвищення рівня спеціалізованих професійних знань (посадових інструкцій, кваліфікаційних вимог, норм, правил і цінностей професії) за епістемологічним критерієм. Високий рівень знань нормативно-технологічних основ професійної діяльності склав 36,9 %, приріст за цим показником -18,9 %.

При цьому метою цього аналізу була зміна змісту загально професійних дисциплін і введення нових тем, що розширюють уявлення про професійну відповідальність, а не атестація знань учнів. Професійні знання є підґрунтям орієнтації трудових дій, а отже це сприяло формуванню усвідомленого і як наслідок відповідального ставлення робітників до їх виконання.

Якісний аналіз показав, що високий рівень показника « уявлення про форми відповідальності» також збільшився з 19,9 % до 45,9 % за показником « уявлення про себе як суб'єкта відповідальності» (з 21 % до 36 %) відбулося розширення розуміння сфери відповідальності робітника за виконання технологічних вимог, усвідомлення (на соціальному і особистісному рівнях) наслідків їх порушень. Відбулося усвідомлення респондентами позиції знань і індивідуальної відповідальності за результати роботи.

Аналіз даних таблиці 1 дає можливість констатувати, що до завершення експериментальної роботи кількість респондентів з високим рівнем сформованості когнітивного компоненту професійної відповідальності зросло з 19,8 % до 39,7 % (на 19,9 %). Значущі зміни відбулися у зменшенні низького рівня – на 32,5 %. Кількість респондентів із середнім рівнем збільшилося незначно, що свідчить про позитивну динаміку формування досліджуваної якості.

Підвищення рівня сформованості епістемологічного критерію професійної відповідальності робітника було досягнуто, завдяки тому, що при реалізації програм професійної підготовки було мінімізовано обсяг пасивної участі робітника у навчанні. Знання опановували ся на лекційних і семінарських заняттях, під час розв'язання проблемних ситуацій х професійним контекстом. Для робітника ретельне вивчення нормативних

документів професійної діяльності ставало орієнтовною основою при укладанні алгоритму розв'язання професійної задачі (без використання теоретичного матеріалу задачі/ситуацію розв'язати було неможливо). Досить часто необхідний теоретичний матеріал робітники повинні були повторювати самостійно, що сприяло розширенню самостійності у набутті професійних знань і умінь.

Так, на проблемній лекції була запропонована ситуація «возгорание акумулятора». Правильне розв'язання запропонував Олександр Ш., який скористався СНіП-21-01-97.

Взаємодія викладачів коледжу і наставників на виробництві також сприяло позитивній динаміці когнітивного компоненту. Прийоми, дії, засвоєні на навчальних заняттях, відпрацьовувались під час виробничої практики, що стимулювало також самостійне поповнення знань, а також звернення за консультаціями до наставника.

Динаміка і результати дослідження професійної відповідальності робітника (за мотиваційним критерієм) подано у таблиці 2.

Таблиця 2

**Динаміка і результати дослідження професійної відповідальності робітника
(за мотиваційним критерієм), у %**

Етап ЕР	Показники мотиваційного критерію	Рівні сформованості мотиваційного критерію		
		початковий	середній	високий
Констатуючий	Мотивація до підвищення кваліфікації згідно попиту підприємства	35,1	44,1	20,8
	орієнтація	36	46,9	17,1
	Ставлення до професійних цінностей	34,2	46,9	17,1
	Середній показник	35,1	46	18,9
узагальнюючий	Мотивація до підвищення кваліфікації згідно попиту підприємства	12,6	36,9	50,5
	орієнтація	13,5	42,3	44,2
	Ставлення до професійних цінностей	17,1	34,2	48,7
	Середній показник	14,1	37,8	47,8

За результатами експериментальної роботи можна простежити суттєві зміни у рівнях сформованості професійної відповідальності робітника за мотиваційним критерієм. Значно зросла кількість респондентів з високим рівнем мотивації до підвищення кваліфікації згідно вимог виробництва з 20,8 % до 50,5 % (на 29,7 %).

Аналіз результатів експерименту за ціннісно-орієнтаційним компонентом професійної відповідальності робітника дав можливість дійти висновку, що у більшості респондентів сформувалася позитивна стійка мотивація, яка спонукала їх до підвищення своєї кваліфікації, професійному зростанню.

Високий рівень показника «орієнтація» підвищилася з 17,1 % до 44,2 %. Домінуючою постала мотивація на опанування професійної діяльності. Показник « ставлення до професійних цінностей» збільшився майже на 30 %, що підтверджує цінність професії водія.

Важливим є те, що робітники стали усвідомлювати професійну відповідальність як сукупність особистих і процесійних цінностей, що віддзеркалюють особливе професійне ставлення до результатів праці.

Аналіз результатів (таблиця 13) показав, що значно збільшилася кількість респондентів з високим рівнем професійної відповідальності (за мотиваційним критерієм) до 47,* % (з 18,9 %), значно зменшилася кількість робітників з низьким рівнем – з 35,1 % до 14,4 % (зменшення на 20,7 %). Зафіксовані дані дозволяють стверджувати про наявність позитивної динаміки.

Підвищення рівня сформованості мотиваційного критерію професійної відповідальності робітника було досягнуто завдяки тому, що робітники були залучені до реальних професійних дій, у яких необхідність прояву відповідальності була усвідомленою необхідністю, з огляду на безпеку праці і взаємодії з іншими учасниками дорожнього руху, прагненні відповідати вимогам працедавця для отримання робочого місця у майбутньому.

Під час дослідження сформованості праксеологічного критерію професійної відповідальності робітника використовувалася діагностика міжособистісних відносин (А. Рукавішніков), якісний аналіз документації наставника і індивідуальні бесіди з ним, що сприяло виявленню спрямованості на підвищення якості, продуктивності і ефективності праці, досвіду поведінки в трудовій діяльності.

Динаміка і результати дослідження професійної відповідальності робітника (за праксеологічним критерієм) подано у таблиці 3.

За аналізом отриманих даних 35,1 % робітників мають первинний досвід, не уникають прийняття рішень, 52,3 % беруть відповідальність за свої дії; приймають і виконують професійні рішення з урахуванням якості, безпеки і економічності, організаційних і технологічних умов.

Таблиця 3

Динаміка сформованості і професійної відповідальності робітника (за праксеологічним критерієм), у %

Етапи ЕР	Показники праксеологічного критерію	Рівні сформованості праксеологічного критерію, у %		
		початковий	середній	високий
Констатуючий	Спрямованість професійної діяльності на якість, безпеку і економічність	37,8	55,9	6,3
	Досвід відповідальної поведінки у трудовій діяльності	38,7 %	47,7	13,6
	Досвід взаємодії	39,6	53,2	7,2
	Середній показник	38,7	52,3	7,2
Узагальнюючий	Спрямованість професійної діяльності на якість, безпеку і економічність	16,2	38,7	45,1
	Досвід відповідальної поведінки у трудовій діяльності	17,1	30,6	52,3
	Досвід взаємодії	18	46,9	35,1
	Середній показник	17,1	38,7	44,2

Наведені дані дають можливість констатувати, що по завершенню формуючого етапу експериментальної роботи відбулися суттєві зміни: помітно зростає кількість респондентів з високим рівнем за показником «спрямованість трудової діяльності на якість, безпеку і економічність» – з 6,3 % до 45,1 %, за показником «досвід відповідальної поведінки у трудовій діяльності» – з 13,6 % до 52,3 %, за показником «досвід» – приріст утворив 27,9 %.

На цьому етапі у робітників була можливість проявити на практиці усвідомлену потребу у професійній відповідальності, відпрацювати професійні навички, дотримуватися вимог галузевих норм, правила організації робіт, якість, безпеку, економічність. Значний вплив на формування цього компоненту відіграли наставники виробничого навчання.

На початкових етапах формуючого експерименту при безпосередній організації навчання нам доводилося стикатися з сумнівами робітників з приводу можливості прояву відповідальності у реальних умовах, бо для працедавця пріоритетом є прибуток при зниженні термінів і витрат на перевезення. Така позиція працедавця була визначена одним з ризиків відповідальної і якісної роботи.

Наприклад, під час дискусії Мирон К. висловився, що йому висувають жорсткі часові норми і що заробітна плата залежить від термінів виконання перевезень. Але вкласти у ці часові норми без порушень неможливо, тому доведеться нехтувати деякими правилами. От же виникла проблемна ситуація: «або якість, або гроші». Під час дискусії викладачем була висловлена думка, що навіть дрібні порушення можуть спричинити тяжкі наслідки.

Зазначимо важливість педагогічного спостереження для надання якісних монографічних характеристик робітників, що опановують професію у дуальному навчанні. Динаміка рівнів сформованості професійної відповідальності робітника була наявна у монографічних портретах. Наприклад, педагогічне спостереження з боку наставника, дало можливість виявити, що Сергій О. міг легко відмовитися від прийнятих рішень, уникав брати відповідальність на себе.

Перевірка гіпотези на достовірність відмінності початкового і кінцевого рівнів сформованості професійної відповідальності робітника здійснювалася за критерієм Пірсона.

Необхідно перевірити нульову гіпотезу.

Н₀: відмінності початкового і кінцевого розподілу кількості респондентів за рівнем сформованості професійної відповідальності робітника дорівнюють нулю.

Н₁: відмінності початкового і кінцевого розподілу кількості респондентів за рівнем сформованості професійної відповідальності робітника вімінні від нуля.

Якщо приймається нульова гіпотеза, то відмінності недостовірні, у іншому випадку гіпотеза спростовується і відмінності суттєві.

Для перевірки нульової гіпотези використовувався критерій χ^2 Пірсона.

$$\chi^2_{\text{спостер.}} = \sum_{i=1}^n \frac{(\gamma_i - \chi_i)^2}{\chi_i}, \text{ де}$$

χ_i – кількість осіб з високим рівнем сформованості професійної відповідальності на початку експерименту (результати констатуючого експерименту); γ_i – кількість осіб з високим рівнем сформованості професійної відповідальності наприкінці експерименту (формуючого експерименту); n – кількість розрядів ознаки; $\chi^2_{\text{спостер.}}$ – значення критерію, що спостерігається.

$$\chi^2_{\text{спостер.}} = \sum_{i=1}^3 \frac{(\gamma_i - \chi_i)^2}{\chi_i} = 77,61.$$

$\chi_{кр.}^2$ знаходиться за таблицею Пірсона з рівнем значущості $\alpha=0,05$ (або 5 % _ і ступенем свободи $k=n-1=2$. $\chi_{кр.}^2 (\alpha; n-1) = \chi_{кр.}^2 (0,05; 2) = 6,0$. Отже, $\chi_{спостер.}^2 (77,61) \geq \chi_{кр.}^2 (6,0)$, то нульова гіпотеза спростовується на високому рівні значущості.

Це дозволяє визнати, що відмінність початкового і кінцевого розподілу кількості респондентів за рівнями сформованості професійної відповідальності робітника статистично достовірна.

Результати вимірів на початковому етапі експерименту і на кінцевому етапі подано у таблиці 4. Результати показують позитивну динаміку експериментальної роботи.

Таблиця 4

№	Рівень сформованості	Частота (форм експ.) γ_i	Частота (уз.експ.) χ_i	$(\gamma_i - \chi_i)^2$	$(\gamma_i - \chi_i)^2 / \chi_i$
1	низький	18	46	784	17,04
2	середній	44	48	16	0,33
3	високий	49	17	1024	60,24
сума		111	111	1824	77,61

Таблиця 5

Динаміка рівня сформованості професійної відповідальності під час експериментальної роботи, у %

Етап експерименту	Констатуючий експеримент			Формуючий експеримент		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Рівні сформованості професійної відповідальності						
критерії						
епістемологічний	49,6	30,6	19,8	17,1	43,2	39,7
мотиваційний	35,1	46	18,9	14,4	37,8	47,8
праксеологічний	38,7	52,3	9	17,1	38,7	44,2
Середній показник	41,5	43,2	15,3	16,2	39,6	44,2

За мотиваційним критерієм спостерігаються зміни, що зумовлені поєднанням теоретичного навчання і практичною професійною діяльністю, що має значущу мету. Міра задоволення, отримана при досягненні поставленої мети, впливає на поведінку людини за схожих умов у майбутньому. У загальному випадку люди прагнуть повторити ту поведінку, яка асоціюється у них із задоволенням потреби, і уникати такої, яка асоціюється з недостатнім задоволенням.

За праксеологічним критерієм спостерігається позитивна динаміка. Її можна пояснити терміном «практичний реалізм», який свого часу обґрунтував польський філософ Т. Котарбінський. Узагальнено, практичний реалізм – це позиція, згідно якої слід враховувати реальність при виконанні яких завгодно дій. Практичного реаліста відрізняє тверезий погляд на оточуючу дійсність, врахування того, що існує актуально, прийняття умов і меж можливих дій, правильне визначення ієрархії пріоритетів при формулюванні правил дій в процесі їх планування.

По завершенню експериментальної роботи частка робітників, які мають високий рівень сформованості професійної відповідальності, зросла з 15,3 % до 44,2 %; частки робітників, які мають середній і низький рівні, зменшилися.

Висновки. Результати діагностики проведеної по завершенню формуючого експерименту, дозволяють зробити висновок про мінімізацію виявлених ризиків.

На організаційному рівні було виявлено ризик недостатнього залучення педагогічних ресурсів і ресурсів соціальних партнерів для забезпечення дуальної форми навчання. Мінімізація цього ризику здійснювалася шляхом врахування потреб працедавця і його безпосередньої участі в проектуванні змісту навчання, зниження вартості навчання відбувалося за рахунок залучення ресурсів підприємства і праці наставників.

На методичному рівні було виявлено низький рівень зацікавленості викладачів до контекстних методів навчання з метою формування професійної відповідальності. Розвитку інтересу сприяло опанування і реалізація проблемних методів контекстного типу у навчальний процес.

Використана література:

- Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини Зб. наук, праць «Проблеми трудової і професійної підготовки». 2010. Вип. 15 С. 107-112.
- Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікативні технології в роботі майбутніх фахівців ; за ред. членкор. НАПН України Р. С. Гуревича. Львів : ЛДУ, БЖД, 2012. 380 с.
- Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
- Rindfleisch, E. Duale Ausbildung in deutschland. Durch praxis und theorie zur fachkraft [Digital resource]. URL: http://serbien.ahk.de/fileadmin/ahk_serbien/Berufsbildung/Konrad_Adenauer_flayer/Duale_BB_in_D_DE.pdf.
- Seibert, H., Duale Berufsausbildung: Ungelöste Probleme trotz Entspannung, unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1009.pdf> (abgerufen am 20.05.2018).
- Shelten, A. Das Konzept der Schlussellqualifikationen in der beruflichen Bildung // Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern – VBB-aktuell, 37, 1988. S. 1-11.

References:

1. Amelina S. M. Osoblyvosti dualnoi systemy vyshchoi profesiinoi osvity u navchalnykh zakladakh Nimechchyny Zb. nauk, prats «Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky». 2010. Vyp. 15. S. 107-112.
2. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Koziar M. M. Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii v roboti maibutnikh fakhivtsiv ; za red. chlen-kor. NAPN Ukrainy R. S. Hurevycha. Lviv: LDU, BZhD, 2012. – 380 s.
3. Nychkalo N.H. Transformatsiia profesiino-tekhnichnoi osvity Ukrainy: monohrafiia. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2008. – 200 s.
4. Rindfleisch, E. Duale ausbildung in deutschland. Durch praxis und theorie zur fachkraft [Digital resource]. URL: http://serbien.ahk.de/fileadmin/ahk_serbien/Berufsbildung/Konrad_Adenauer_flayer/Duale_BB_in_D_DE.pdf.
5. Seibert, H., Duale Berufsausbildung: Ungelöste Probleme trotz Entspannung, unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1009.pdf> (abgerufen am 20.05.2018).
6. Shelten, A. Das Konzept der Schlussellqualifikationen in der beruflichen Bildung// Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bauern – VBB-aktuell, 37, 1988. S. 1-11.

Dubina L. O. Pedagogical conditions of formation of professional responsibility of the worker in dual education

At the stage of the forming experiment, the hypothesis of the study was tested, the pedagogical conditions of forming the professional responsibility of the worker in dual training were realized.

At the general stage, the dynamics of the professional responsibility of the worker in the dual training were determined.

The first pedagogical condition is the enrichment of the content of generally professional subjects of vocational training. The realization of this condition provided the workers with a high degree of motivation to acquire knowledge and to manifest themselves as responsible persons, professional adaptation and ability to carry out professional activity independently.

The second pedagogical condition – realization of contextual tasks in educational and professional activity – stimulated the manifestation of professional responsibility of the worker in situations that are as close as possible to reality.

The method of acquaintance of workers with situations consisted in a step-by-step presentation of a problem with personal and social clarification. This condition provided a conscious movement in the stages of formation of professional responsibility in the process of mastering professional activity, expanding the value field of the individual through the dissemination of knowledge, ideas and activities that reflect professionally-personal significance and awareness of the measure of responsibility.

The third pedagogical condition is the orientation of the pedagogical efforts of the production training mentor to the normalization of the professional responsibility of the modern worker. The implementation of this condition ensured that the mentor monitored the focus of the worker's work activity on quality, safety and economy; assessing the experience of responsible behavior in the real world, which was recorded in the reporting documents. This pedagogical condition made it possible to realize dual training and to ensure that the theoretical provisions of professional activity in the proper performance of their duties are put into practice.

Analysis of the data shows that by the end of the experimental work, the proportion of workers who had a high level of professional responsibility formation had increased, and the proportion of workers who had medium and low levels had decreased significantly. The analysis of qualitative and quantitative results of the experimental work gives grounds to claim that the research goal was achieved, the hypothesis was proved, the task of scientific search was successfully solved.

Key words: pedagogical conditions, worker, dual training, responsibility.

УДК 378.1:378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.41>

Дудка Т. Ю.

**ПЕДАГОГІЧНІ АКЦЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ МОНІТОРИНГУ
РЕГІОНАЛЬНОГО ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Окреслено проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів за допомогою педагогічного інструментарію. Окреслено економічну, політичну, соціальну і культурну складову успішного розвитку регіону, досягнення якого унеможливується без раціонально організованого регіонального менеджменту, що є продуктом якісної освітньої підготовки. Унаочнено основні напрями проведення моніторингу регіонального туристичного потенціалу майбутнім менеджером, репрезентованого на рівні взаємообумовленості розвитку туристичної інфраструктури і економічного розвитку регіону, відповідності розвитку напрямів туристичної діяльності нормам чинного законодавства, упорядкованості внутрішньо соціальних взаємовідносин. Сформульовано методичні рекомендації щодо можливості удосконалення змістової наповненості профільних дисциплін шляхом наповнення їх сучасними інформаційними та практично орієнтованими даними. Акцентовано увагу на необхідності урахування майбутнім менеджером при проведенні моніторингу регіонального туристичного потенціалу цілого ряду взаємопов'язаних детермінант – економічних, політичних, соціокультурних.

Дослідницьким шляхом використано цілу методів: аналізу та синтезу, системного аналізу, систематизації, моделювання, порівняльного аналізу, описової статистики, узагальнення. Використання такого широкого методологічного спектру дозволило структурувати детермінанти розвитку просвітництва на досліджуваній території.

Метою статті було здійснення аналізу теоретичного базису напрацьованого іноземними дослідниками та окреслення механізму покращення існуючої професійної підготовки майбутніх менеджерів до подальшої реалізації функцій моніторингу регіонального туристичного потенціалу.

Підсумовано, що при підготовці майбутніх менеджерів педагог повинен правильно розставити акценти на таких вузькопрофесійних завданнях, які є практично орієнтованими.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній менеджер, моніторинг, туристичний потенціал, регіон.

У вихорі сучасних соціокультурних перепитій туристична галузь залишається однією із найбільш високоприбуткових і динамічних галузей. Добробут держави, регіональне зростання прямо пропорційно залежить від того, наскільки продуктивно розвивається туризм на території різних адміністративно-територіальних одиниць. Безумовно, що розвиток цієї галузі є особистіно орієнтованим, тому й потребує залучення висококваліфікованого персоналу, здатного налагодити суб'єкт-суб'єктні відносини із представниками різних національностей і соціальних груп. Для того, щоб механізм туристичного обслуговування працював безперебійно і забезпечував систематичне обслуговування зацікавленої туризмом клієнттури необхідно акцентувати увагу на наявному регіональному туристичному потенціалі території. Системний моніторинг такої території дозволить прийняти найбільш раціональне рішення щодо можливості його подальшого використання та фінансування. Раціоналізація усіх напрямів галузевого моніторингу є надскладним завданням враховуючи непередбачуваність управлінського складу до проведення заходів такого типу. Проблематичність цієї ситуації приховується у недосконалій професійній підготовці від якої врешті-решт страждає регіон та держава у цілому.

Умови сучасної економічної нестабільності нашої держави напряму компілюють до необхідності проведення галузевого реформування, успішність проведення якого торкається і професійної підготовки управлінських кадрів. Економічний занепад регіонів є наслідковою результативністю неефективної політики влади на місцях, яка не залучає до «обігу» природно-ресурсний потенціал території, що веде до занепаду, збитковості, територіальної розосередженості. Назрілі протиріччя між високою соціально-економічною значущістю розвитку туристичної галузі та непродуктивною регіонально-галузевою політикою, яка частково є наслідком неефективної професійної підготовки менеджерів, потребує сьогодні ретельного переосмислення та педагогічного відрефлексування.

Глибинність наукового переосмислення феномена «регіонального туристичного потенціалу» наводить нас на думку, щодо неоднозначності його формулювання. Так, на думку Дж. Уррі досліджуваний феномен варто розуміти як цілісну сукупність об'єктів і явищ, які приурочені до визначеної адміністративно-територіальної одиниці та є вирішальними на шляху формування цілісного та якісного туристичного продукту [9]. Ще одним дослідником, який займався вивченням цієї проблематики був Дж. Фроу [2]. Останній підкреслював, що досліджуваний феномен поєднує у собі сумарну кількість наявного ресурсного потенціалу конкретного регіону (природного, соціального, економічного, інвестиційного, організаційного та ін.), який створює сприятливі умови для отримання прибутку від розвитку туризму. Таким чином, окреслений феномен центрований на наявності необхідного природно-ресурсного потенціалу.

Враховуючи таку структурованість регіонального туристичного потенціалу, актуалізується чергове педагогічне завдання – якісної професійної підготовки майбутніх менеджерів до реалізації функцій галузевого моніторингу на місцях. Система такого управлінського моніторингу повинна націлюватися на комплексну оцінку природно-кліматичних особливостей конкретного регіону, у відповідності до якого формується цілісний ланцюг регіонального туристичного обслуговування. Такий ланцюг презентуватиме сукупність готелів та аналогічних закладів розміщення, транспортної інфраструктури, закладів харчування та інших обслуговуючих одиниць.

З метою більш предметного аналізу обґрунтування основних напрямів проведення моніторингу регіонального туристичного потенціалу майбутнім менеджером автором розроблено відповідні наочні матеріали (рис. 1).

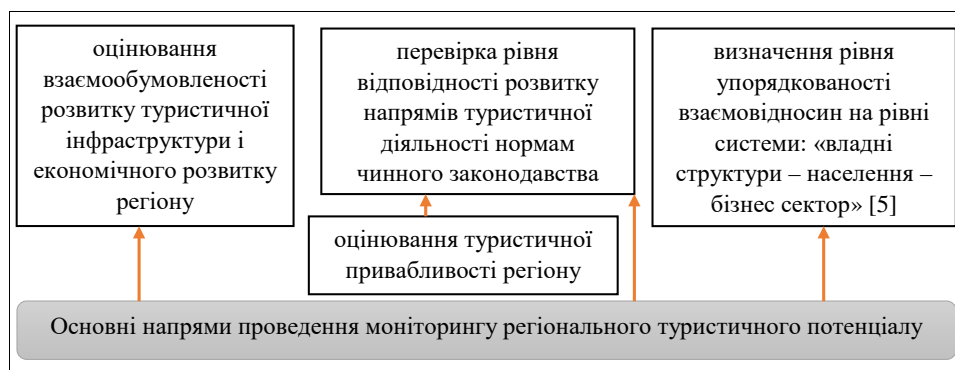


Рис. 1. Основні напрями проведення моніторингу регіонального туристичного потенціалу майбутнім менеджером

Дані рис. 1 засвідчили, що ефективність проведення моніторингу регіонального туристичного потенціалу майбутнім менеджером ґрунтується на урахуванні такої трьох компонентної структури:

- оцінювання взаємообумовленості розвитку туристичної інфраструктури і економічного розвитку регіону;
- перевірка рівня відповідності розвитку напрямів туристичної діяльності нормам чинного законодавства;

– визначення рівня упорядкованості взаємовідносин на рівні системи: «владні структури – населення – бізнес сектор» [5].

Одним із напрямів проведення моніторингу регіонального туристичного потенціалу, із яким повинен бути ознайомлений майбутній менеджер, є оцінювання туристичної привабливості регіону. У цьому ключі педагог повинен навчити суб'єкта пізнання правильно оцінювати рівень попиту ділової клієнтури на туристичний продукт. Показниками-індикаторами для майбутнього фахівця повинні стати наступні – рівень розвитку туристичної інфраструктури, що віддзеркалить комфортність розміщення виробничих та обслуговуючих концентрів; та забезпеченості туристичними ресурсами. З метою освоєння інструментарію оцінювання туристичної ресурсозабезпеченості варто звернути увагу студентів на можливість складання бального оцінювання, яке підсилить відповідна графічна наочність.

Раціональність проведення перевірки рівня відповідності розвитку напрямів туристичної діяльності нормам чинного законодавства повинно ґрунтуватися на освоєнні змісту профільних стандартів та відповідних нормативно-правових актів. Майбутній менеджер повинен володіти достовірною інформацією, яка підкріплена буквою закону. З цією метою особливо значущим буде проведення семінарських занять із оглядом переліку на наповнення статей законів, які містять ключову для обраної професії інформацію (зокрема, вимоги на отримання ліцензії туроператора та ін.).

При освоєнні правил оцінювання взаємообумовленості розвитку туристичної інфраструктури і економічного розвитку регіону студент-менеджер повинен звернути увагу на ефективності «циркуляції» у межах конкретного регіону основних та додаткових функцій соціального управління. Перша група функцій оцінюється менеджером виходячи із наявного туристичного потенціалу, який у повній мірі презентуватиме наявний бренд, загальнодержавний чи світовий імідж, інноваційність наявної інфраструктури. Друга група – є законодавчо орієнтованою, оскільки націлюватиме вузькопрофільного фахівця на пошук відповідності існуючого нормативно-регламентованому. Однією із найскладніших є третя група функцій, виходячи із критерію залученості регіональної цільової аудиторії. Безумовно, що раціональність розподілу трьох груп функцій повинна узгоджуватися із загальноприйнятою управлінською стратегією, траєкторію якої повинен уміти вибудувати для себе майбутній менеджер. У цьому ключі, педагог повинен правильно розставити педагогічні акценти у професійній підготовці майбутніх менеджерів так, щоб вони виконуючи на місцях функції регіонального моніторингу враховували найважливіші соціально центровані критерії – інфраструктурний, кадровий, матеріально-технічний, інституційний, інформаційний та інвестиційний.

Професійно орієнтовані завдання із теми: «Регіональний туристичний моніторинг», при викладанні профільних дисциплін, повинні розроблятися викладачем виходячи із першочергової значущості трьох основоположних туристичних концентрів – «ресурсний потенціал – інфраструктура – імідж». Перший туристичний концентр пов'язаний із необхідністю проведення майбутнім менеджером аналізу природних, антропогенних і змішаних ресурсів. При чому, найбільш позитивною динамікою буде домінування у загальному переліку саме природних ресурсів (зокрема, гірських масивів та/або водних акваторій). За словами низки дослідників-туризмологів, при правильному налагодженні функціонування механізму регіонального менеджменту саме повноспектральність ресурсного потенціалу повинна віддзеркалювати рівень попиту цільової аудиторії на туристичний продукт [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Така неформальна закономірність актуалізувала розвиток феномена туристична привабливість.

Другий туристичний концентр передбачає освоєння майбутнім менеджером усіх професійних тонкощів функціонування туристичної інфраструктури. Структурованість останньої дефініції представлена на рівні закладів: туроперейтингу, розміщення, харчування, перевезення, розваг тощо. У системі організації професійної підготовки майбутніх менеджерів проблеми функціонування кожної складової вищеперелічених закладів повинні розглядатися окремими проблемними блоками, виходячи зі складності їх змістового наповнення, поліспектральності функціонування, внутрішньої структурованості.

Третій туристичний концентр повинен націлювати майбутнього менеджера на проведення виваженого моніторингу щодо наявного іміджу території, який підтримується завдяки показнику туристичного попиту. Об'єктивною передумовою формування додатного туристичного попиту є максимізація показників задоволення туристичних потреб.

Об'єктивність реалізації майбутнім менеджером функцій моніторингу регіонального туристичного потенціалу повинна ґрунтуватися на урахуванні цілого ряду взаємопов'язаних детермінант:

- економічних – актуалізованих формуванням оптимального інвестиційного клімату з метою реалізації запланованого та урахування наявної економічної ситуації в країні (інфляція, дефляція, рівень оподаткування галузі тощо);
- політичних – центрованих на аналізі військово-політичної ситуації у регіоні та країні у цілому;
- соціокультурних – зорієнтованих на підвищення рівня життя місцевого населення за рахунок прибутковості туристичної галузі.

Враховуючи вищевикладені особливості професійної підготовки майбутнього менеджера варто підкреслити, що кожна дисципліна затвердженого навчального плану повинна націлюватися на розвиток професійної компетентності, яка актуалізуватиме підвищення якості професійної підготовки випускників.

На основі проаналізованого можемо зробити висновок, що першопочатково у професійній підготовці майбутніх менеджерів слід правильно розставити педагогічні акценти. Вони повинні стосуватися цілої низки вузькопрофесійних завдань, які повинні бути практично орієнтованими. Рівень їх практичної значущості повинен розкривати усю глибину регіональної забезпеченості тієї чи іншої адміністративно-територіальної одиниці, на теренах якої повинен функціонувати дієвий регіональний менеджмент. Налагодження механізму дії такого менеджменту повинно центруватися на необхідності утримання наявного регіонального ресурсного потенціалу. Найоптимальнішим інструментом у руках майбутнього профільного менеджера повинен стати інструмент моніторингу, який у повному спектрі дозволить предметно відтворити усі особливості наявного регіонального туристичного потенціалу.

Використана література:

1. Cohen E. Contemporary tourism – trends and challenges: sustainable authenticity or contrived post-modernity? // *Tourism: Critical in the Social Sciences*. London, N.Y.: Routledge, 2004. Vol. I. P. 78–84.
2. D. Elche, A. Martínez-Pérez, P. García-Villaverde. Inter-Organizational Relationships, Knowledge Strategy and Innovation in Clusters of Cultural Tourism. *Journal: Investigaciones Regionales*, volume 39, 2017. Available at: <https://investigacionesregionales.org/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/01-ELCHE.pdf>.
3. Franklin A., Grant J. The trouble with tourism and travel theory // *Tourist studies*. Princeton: «Princeton University Press», 2001. Vol.8. P. 6–7.
4. Frow J.A. Tourism and the semiotics of nostalgia // *Minerva Access is the Institutional Repository of The University of Melbourne*, № 57, 1997. P. 123–151.
5. Goeldner R., Goeldner C., Brent Ritchie J. *Tourism: Principles, Practices, Philosophies*. 9-th Edition. USA: SELF-STUDY ASSIGNMENT, 2002. 107 p.
6. Nelson H. *Tourism: The sacred Journey* // *Hosts and guests the anthropology of tourism* / Ed. V. Smith. Philadelphia: University of Pennsylvania, Press, 1989. P. 68–74.
7. Philip L. The social psychology of tourist behavior. New York : Pergamon Press, 1982. P. 26–36.
8. Simpson Sir John H. *The Refugee Problem: Report of the Survey Royal Insitute of International Affairs*. Oxford: Univ. Press, London, 1939. 247 p.
9. Urry J. *The Tourist Gaze: Leisure and Travel is Contemporary Societies*. London: Sage, 1990. P. 2–8.
10. MacCannell D. *The Tourist: a New Theory of the Leisure Class*. New York : University of California Press, 1976. 231 p.
11. Collier J. *Semantics of Tourism* // *American Journal of Semiotic*. New York, Nova Science Publishers Inc., 2011. P. 127–136.

References:

1. Cohen, E. (2004). Contemporary tourism – trends and challenges: sustainable authenticity or contrived post-modernity? *Tourism: Critical in the Social Sciences*. London, N.Y.: Routledge, 1, 78–84. (in English)
2. Elche, D., Martínez-Pérez, A., García-Villaverde, P. (2017). Inter-Organizational Relationships, Knowledge Strategy and Innovation in Clusters of Cultural Tourism. *Investigaciones Regionales*, volume 39. Retrieved from: <https://investigacionesregionales.org/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/01-ELCHE.pdf>. (in English)
3. Franklin, A., Grant, J. (2001). The trouble with tourism and travel theory. *Tourist studies*. Princeton: «Princeton University Press», 8, 6–7. (in English)
4. Frow, J.A. (1997). Tourism and the semiotics of nostalgia. *Minerva Access is the Institutional Repository of The University of Melbourne*, 57, 123–151. (in English)
5. Goeldner, R., Goeldner, C., Brent Ritchie, J. (2002). *Tourism: Principles, Practices, Philosophies*. 9-th Edition. USA: SELF-STUDY ASSIGNMENT, 107. (in English)
6. Nelson, H. (1989). *Tourism: The sacred Journey*. *Hosts and guests the anthropology of tourism*. V. Smith (Ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania. (in English)
7. Philip, L. (1982). *The social psychology of tourist behavior*. New York : Pergamon Press. (in English)
8. Simpson Sir John, H. (1939). *The Refugee Problem: Report of the Survey Royal Insitute of International Affairs*. Oxford: Univ. Press. (in English)
9. Urry, J. (1990). *The Tourist Gaze: Leisure and Travel is Contemporary Societies*. London: Sage.
10. MacCannell, D. (1976). *The Tourist: a New Theory of the Leisure Class*. New York : University of California Press.
11. Collier, J. (2011). *Semantics of Tourism*. *American Journal of Semiotic*. New York : Nova Science Publishers Inc.

Dudka T. Yu. Pedagogical accents of professional training of future managers to realize monitoring functions of regional tourist potential

Complex political, social, and economic determinants of the development of modern Ukrainian society actualize the problem of transformation of the tourist environment based on value orientations. Concurrently, the requirements for the professional qualities of tourism personnel as subjects of the most numerous component of the service sector increase. The increase in the requirements for university training of future tourism managers is determined primarily by the fact that the human factor is dominant in their future activity. Activities of a tourism specialist should be based on axiological, acmeological, humanistic, and democratic principles, clearly expressing professional views and resisting the devaluation of social values.

Professional training as a pedagogical phenomenon is considered in two main contexts. First, it is a systematic entity, which integrates from the public point of view through the specific organizations and institutions that interact through material and information exchange. Second, professional training as at a higher level of integration is an element of interconnection and interaction of its functional components such as traditions, norms, forms of production, and distribution of resources.

The pedagogical accents of professional activity is determined by the nature and dynamics of its organization and at the same time, it reflects the nature of the activity. It is impossible, in particular, to work in the field of tourism without being aware of the content of its activity, without treating this profession as desirable, prestigious, and conditioned by a certain social status. The notion of high spiritual, moral, social and state value of a particular activity, considering it outstanding in the daily content, intensifies the subject's desire to improve in professional terms.

The basic components of the professional activity culture of a tourism manager; which motivates his performance and entrepreneurial activity, are pragmatism and rationality, professionalism and entrepreneurship. In particular, professionalism in the historical context was considered a cultural, as well as, economic and social category, which is meaningful, symbolic and moral.

Key words: training, future manager, monitoring, tourism potential, region.

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Розкриваються сутність, структура та функції комунікативної культури особистості вихователя закладу дошкільної освіти як компонента педагогічної майстерності.

Визначено поняття педагогічної майстерності сучасного вихователя дошкільного закладу як набутого, тобто сформованого інтегрального особистісного новоутворення, що має складну структуру й забезпечує успішність професійної діяльності й професійне самовдосконалення; проаналізовано складові педагогічної майстерності: професійні знання, педагогічні здібності, професійні вміння (педагогічну техніку) та гуманістичну спрямованість. Окреслено принципи формування педагогічної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти.

Визначено й охарактеризовано важливі компоненти педагогічної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти: педагогічну компетентність, професійне самовдосконалення, соціальну активність та комунікативну культуру.

На основі аналізу специфіки професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти автором виділено комунікативну культуру як особливий компонент педагогічної майстерності. Розкрито зміст поняття комунікативної культури як специфічної якості особистості вихователя, яка проявляється в любові до дитини, в потребі спілкування з нею та її родиною, виражає активну життєву професійну позицію стосовно формування особистості дитини й характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю комунікативних умінь конструктивної міжособистісної взаємодії з членами дитячого колективу та колегами; виділено її складові та роль у формуванні педагогічної майстерності.

Наголошено, що основою комунікативної культури вихователя закладу дошкільної освіти є комунікативність як складна особистісна властивість, що містить комунікабельність, соціальну спорідненість та альтруїстичні тенденції; саме комунікативність вихователя забезпечує формування його педагогічної майстерності.

Зауважено, що об'єктивне діагностування стану сформованості комунікативної культури майбутніх вихователів є одним із важливих завдань професійної підготовки.

Ключові слова: комунікативність, особистість, комунікативна культура, педагогічна майстерність, вихователь закладу дошкільної освіти.

Об'єктом державної політики на сучасному етапі є професіоналізм фахівців, здатних успішно й творчо вирішувати професійні завдання, опанувавши інноваційний зміст і засоби професійної діяльності. Особливо актуальною є проблема розвитку професійної майстерності педагогічних працівників, оскільки саме від їх діяльності залежить особистісне становлення підростаючого покоління. Діяльність педагога зорієнтована не лише на формування системи знань, а на формування цінностей і моралі дітей та молоді, розвиток їх пізнавальних інтересів і досвіду міжособистісної взаємодії.

Аналізуючи діяльність вихователя закладу дошкільної освіти, доцільно зауважити, що вона є багатогранною, оскільки спрямована на розвиток дитини, на встановлення доброзичливих взаємин з її батьками та родиною, на створення пізнавально-розвивального середовища в дошкільному закладі тощо. Практика переконливо свідчить про те, що вихователю недостатньо досконало володіти професійними психолого-педагогічними знаннями та методами навчання й виховання й прийомами роботи з дітьми. Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти, створюючи атмосферу творчості, партнерства й співробітництва, використовуючи інноваційні навчально-виховні методи й технології, прагне до постійного самовдосконалення та саморозвитку. Власне це і є його професійною майстерністю, що допомагає досягнути позитивного результату, вершини своєї діяльності. Важливим складником педагогічної майстерності є комунікативна культура особистості вихователя як інтегративне новоутворення, що забезпечує продуктивну міжособистісну взаємодію з дітьми, батьками, колегами, мотивує його до плідної праці з формування особистості дитини, забезпечує активну життєву позицію й успішне виконання не лише професійних функцій, а різних соціальних ролей. Звідси логічним є висновок про те, що проблема формування комунікативної культури вихователя закладу дошкільної освіти в контексті його педагогічної майстерності є надзвичайно актуальною й потребує конструктивного вирішення.

Мета дослідження полягає у розкритті сутності, структури та функцій комунікативної культури особистості вихователя закладу дошкільної освіти як компонента педагогічної майстерності.

Характерними рисами сучасного фахівця, незалежно від професійної спрямованості, як свідчить аналіз наукової літератури й практика повсякдення, є висока конкурентоздатність, професійна компетентність, креативність, мобільність, відповідальність, освіченість, здатність до комунікації, в тому числі й іншомовної, готовність до професійного зростання, професіоналізм. Професіоналізм як якісну характеристику людини – суб'єкта тієї чи іншої діяльності, якій властиве належне опанування інноваційним змістом та засобами продуктивного вирішення професійних завдань розглядає Н. Кузьміна [2]. У свою чергу, Н. Разіна вчителя – професіонала детермінує як фахівця високого рівня професійної діяльності, який робить індивідуальний творчий внесок у педагогічну професію й осмислено розвиває себе в процесі роботи [6, с. 72-76].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що чималим уже є науковий доробок з розкриття проблеми педагогічної майстерності. Так, І. Олійник проаналізувала сутність конструкту «педагогічна майстерність» у науково-педагогічній літературі, виділивши наступні підходи науковців до визначення базової характеристики поняття «педагогічна майстерність»:

- за результатом (високий рівень організації діяльності учнів, вихованців, студентів);
- за психологічними механізмами педагогічної діяльності (вияв творчої активності педагога, яка, у свою чергу, забезпечує творчість учнів, вихованців, студентів);
- за внутрішніми характеристиками особистості (властивості особистості, що забезпечують самоорганізацію педагогічної діяльності) [5].

Майстерність учителя як найвищий рівень педагогічної діяльності визначив І. Зязюн, виділивши основні елементи педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку. Сутність і структуру педагогічної майстерності І. Зязюна, детермінувавши її як концептуальну ідею теорії та практики професійної підготовки сучасного педагога, проаналізувала Л. Ликтей [4, с. 20-22].

Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розробила Т. Швець. Так, їх зміст полягає насамперед у формуванні позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю й відповідно орієнтація майбутніх вихователів на професійне самовдосконалення; оволодіння студентами системою професійних знань і набуття вмінь їх творчого застосування; цілісність системи професійної підготовки з упровадженням як традиційних, так і інноваційних форм і методів [9, с. 380-384.].

Актуальними для нашого дослідження є міркування О. Кучерявого стосовно того, що важливою складовою професійної майстерності педагога є професійне самовиховання як «саморух особистості до професійної самореалізації, усвідомлений процес здійснення сукупності творчих дій, що базуються на єдності свідомості й самосвідомості» й зорієнтовані на формування інтегральної (психологічної, практичної, готовності до самовдосконалення) готовності до педагогічної діяльності [3, с. 27].

Отже, аналіз публікацій з досліджуваної проблеми свідчить про те, що різні аспекти професійної майстерності педагогів певною мірою науковцями вивчені й проаналізовані. Однак, як нами з'ясовано, недостатньо дослідженими є компоненти педагогічної майстерності вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета статті – аналіз сутності поняття комунікативної культури особистості вихователя закладу дошкільної освіти як складової його педагогічної майстерності. Для досягнення мети використано методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки, фахового становлення, педагогічної майстерності вихователів закладів дошкільної освіти розглядали вчені А. Богуш, О. Кононко, Л. Загородня, Т. Поніманська, О. Семенов та ін.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що поняття педагогічної майстерності достатньо розкрито. Над цією проблемою плідно працювали відомі вчені А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зязюн та ін. Деякі підходи вчених до визначення змісту поняття педагогічної майстерності нами подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Автор	Зміст поняття педагогічної майстерності
Л. Байкова	вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється у творчості, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання розвитку особистості
О. Мороз В. Омеляненко	досконале, творче виконання педагогом професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів
А. Маркова	здійснення педагогом своєї діяльності на рівні високих взірців та еталонів, що відпрацьовані на практиці й описані у методичних розробках та рекомендаціях; досконале володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці та практиці прийомів, знання педагогом свого навчального предмета, досягнення стабільних, високих результатів у навчальному процесі
Н. Кузьміна	володіння професійними знаннями, уміннями й навичками, що дозволяють фахівцю успішно дослідити робочу ситуацію (об'єкт, умови діяльності), з урахуванням цієї ситуації сформулювати професійні задачі й успішно розв'язувати їх відповідно до поставленої мети
А. Трущева	творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості в індивідуальний стиль діяльності, постійне удосконалення методик і технологій власної професійної діяльності

Аналіз сутності поняття педагогічної майстерності дає підстави для висновку, що педагогічна майстерність є інтегральною особистісною якістю особистості, яка має складну структуру й забезпечує успішність професійної діяльності та професійне самовдосконалення. Складовими професійної майстерності педагога вченими визначено професійні знання, педагогічні здібності, професійні вміння (педагогічну техніку) та гуманістичну спрямованість.

Ураховуючи специфіку педагогічної діяльності вихователя в закладі дошкільної освіти, можна визначити провідні принципи формування професійної майстерності. Так, оскільки головною цінністю є дитина й саме вихователь дошкільного закладу покликаний розвинути її творчий потенціал, то принцип дитиноцентризму є найважливішим, на нашу думку, як у професійному становленні майбутнього вихователя, так і в формуванні його професійної майстерності. Наступним важливим принципом у формуванні професійної майстерності сучасного вихователя є єдність наукових педагогічних досягнень і практичної діяльності, поєднання новаторських ідей та кращого педагогічного досвіду. Важливими є також інтеграційні тенденції у використанні різних методів виховання й навчання дошкільників, традиційні способи практичної діяльності вихователів у взаємозв'язку з інтерактивними навчально-виховними технологіями. Основою професійної майстерності, як нами вже зазначалося, є прагнення вихователя до самовиховання, до саморозвитку, а відтак особистісне самовдосконалення є підґрунтям його педагогічної культури.

Сучасний вихователь, як зауважує О. Кононко, є насамперед педагогом-новатором, який відображає в своїй діяльності нові життєві й соціальні тенденції, орієнтується в пріоритетах сучасності, зорієнтований на майбутнє, «...дивиться на освіту як на процес розширення можливостей компетентного вибору дитиною змісту, місця, тривалості, партнерів, матеріалів для своїх занять; створення умов для її саморозвитку, прояву сутнісних сил; пошук педагогічних технологій побудови розвивального способу життя дошкільника; формування в нього основ особистісної культури; створення виховного середовища» [7]. Звідси, логічним є висновок, що сучасний вихователь закладу дошкільної освіти має володіти ґрунтовними професійними знаннями, інноваційними технологіями навчання та виховання, прагнути до саморозвитку й самоосвіти, бути активним у громадському житті, формувати особистість дитини, забезпечуючи активне пізнання нею навколишнього світу, взаємодіяти з дитиною та її родиною. А тому важливими компонентами педагогічної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти нами визначено: педагогічну компетентність, професійне самовдосконалення, соціальну активність та комунікативну культуру (рис. 1).

Зупинимося більш детально на сутнісному аналізі комунікативної культури особистості вихователя.

Проаналізувавши підходи різних учених до визначення сутності поняття комунікативної культури, ми її визначаємо як специфічну якість особистості вихователя, яка проявляється в любові до дитини, в потребі спілкування з нею та її родиною, виражає активну життєву професійну позицію стосовно формування особистості дитини й характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю комунікативних умінь конструктивної міжособистісної взаємодії з членами дитячого колективу та колегами.

Структуру комунікативної культури особистості вихователя нами подано на рис. 2.

Основою комунікативної культури особистості, як нами з'ясовано, є комунікативність. Часто помилково комунікативність ототожнюють з поняттями спілкування й комунікабельності. Однак, В. Кан-Калік визначає комунікативність особистості як складне особистісне утворення, що містить комунікабельність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції [1]. Автор наголошує, що під комунікабельністю доцільно розуміти здатність людини відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Соціальна спорідненість – це бажання бути серед інших людей. Альтруїстичні тенденції в емоціях особистості пов'язані з бажанням приносити радість людям, з якими вона спілкується, із співпереживанням радості іншого тощо (рис. 3.)



Рис. 1. Структура професійної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти



Рис. 2. Комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти

У свою чергу, Ю. Ханін [8] комунікативність визначає як єдність трьох складників: потреби у спілкуванні, емоційного стану до, під час і після спілкування, комунікативних навичок і вмінь.

Аналіз структурних елементів комунікативної культури дає змогу чітко визначити її пріоритетні функції, які власне й сприяють формуванню професійної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти:



Рис. 3. Структура комунікативності особистості

1) контактна функція – встановлення контакту як стану обопільної готовності до прийому й передачі інформації й підтримки взаємозв'язку;

2) інформаційна функція – активна передача інформації, обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями;

3) спонукальна функція – стимуляція активності дитини для отримання інформації й спрямування на виконання певних дій;

4) координаційна функція – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;

5) функція розуміння – адекватне сприйняття й розуміння змісту інформацій й вза-

ємне розуміння – намірів, настанов, переживань, станів;

6) емотивна функція – формування в оточуючих (насамперед у дитини) потрібних емоційних переживань, а також зміна своїх переживань і станів;

7) функція встановлення відносин – усвідомлення і фіксація свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків;

функція здійснення впливу – зміна стану, поведінки, емоцій, індивідуально-значеннєвих станів дитини тощо.

Окреслені функції комунікативної культури відображають її сутнісне значення як важливої складової професійної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти.

Подальшого наукового дослідження потребує обґрунтування інструментарію й методики діагностування рівня сформованості комунікативної культури як компонента професійної майстерності вихователів закладів дошкільної освіти.

Використана література:

1. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979. С. 61.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
3. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... доктору пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 42 с.
4. Ликтей Л. М. Педагогічна майстерність І. А. Зязюна як концептуальна ідея теорії і практики професійної підготовки вчителя-майстра. *Імідж сучасного педагога: електрон. наук. фаховий журнал / Полтав. обл. ін-т післядипл. пед. освіти імені М. В. Остроградського; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; редкол.: Н. І. Білик (гол. ред.) [та ін.]*. Полтава : ПОШПО, 1999. С. 20-22.
5. Олійник І. Щодо визначення сутності конструкту «педагогічна майстерність» у науково-педагогічній літературі *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2017. Вип. 4. С. 197–207. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2017_4_22
6. Разина Н. А. Особенности мотивации учебной деятельности в новых социально-экономических условиях *Вестник Московской академии рынка труда и информационных технологий* № 11(33). Москва : «МАРТИТ», 2006. С. 72-76
7. Сім'я і дитячий садок: умови, шляхи та засоби гуманізації взаємин : метод. матеріали на доп. працівникам дошкіль. закл. / Упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Освітняниця, 1994. 88 с.
8. Ханин Ю. Л. К вопросу об оценке коммуникативности личности *Общение как предмет теоретического и прикладного исследования*. Ленинград, 1972. С. 172.
9. Швець Т. А. Мотивація як педагогічна умова формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів *Педагогічні науки: зб. наук. пр. / ред. кол.: С. С. Барбіна (відпов. ред.) та ін.* Вип. 65. Херсон : ХДУ, 2014. С. 380-384.

References:

1. Kan-Kalik, V.A. (1979). *Osnovy professionalno-pedahohicheskoho obshcheniia [Fundamentals of professional and pedagogical communication]*. Hroznyi [in Russian].
2. Kuzmina, N.V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatel'ia i mastera proizvodstvennogo obucheniia [Professionalism of the personality of the teacher and master of vocational training]*. Moscow : Vysshiaia shkola [in Russian].
3. Kucheriavyi, O. H. (2002). *Teoretichni i metodychni osnovy orhanizatsii profesiinoho samovykhovannia maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv i vchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical and methodological foundations of the organization of professional self-education of future preschool teachers and primary school teachers]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Lyktei, L.M. (1999). *Pedahohichna maisternist I.A. Ziazun yak kontseptualna ideia teorii i praktyky profesiinoy pidhotovky vchytelia-maistra [Pedagogical skills I.A. Ziazun as a conceptual idea of the theory and practice of professional training of master teachers]*. *Imidzh suchasnoho pedahoha: electron. nauk. fakhovyi zhurnal – The image of the modern teacher: an electronic scientific journal*, 20-22 [in Ukrainian].
5. Oliinyk, I. (2017) *Shchodo vyznachennia sutnosti konstruktivnogo «pedahohichna maisternist» u naukovykh pedahohichnii literaturi [On the definition of the essence of the construct «pedagogical skill» in scientific and pedagogical literature]*. *Liudynoznavchi*

- studii. *Pedahohika. – Human studies studios. Pedagogy*. 4, 197-207. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2017_4_22 [in Ukrainian].
6. Razina, N.A. (2006). Osobennosti motivatsii uchebnoi deiatelnosti v novykh sotsialno-ekonomicheskikh usloviiah [Features of motivation for educational activities in the new socio-economic conditions]. *Vestnik Moskovskoi akademii rynka truda i informatsionnykh tekhnologii – Bulletin of the Moscow academy of the labor market and information technology*. 11, 72-76 [in Russian].
 7. Kononko, O.L. (Eds.). (1994). *Simia i dytiachyi sadok: umovy, shliakhy ta zasoby humanizatsii vzaiemyn: Metod. materialy na dop. pratsivnykam doshkil. zakl. [Family and kindergarten: conditions, ways, and means of humanizing relationships: Methodical materials to help preschool workers]*. Kyiv : Osvitnianyn [in Ukrainian].
 8. Khanin, Yu.L. (1972). K voprosu ob otsenke kommunikativnosti lichnosti [To the question of assessing the communicative nature of personality]. *Obshchenie kak predmet teoreticheskoho i prikladnoho issledovaniia – Communication as a subject of theoretical and applied research*. Leningrad [in Russian].
 9. Shvets, T.A. (2014). Motyvatsiia yak pedahohichna umova formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh vychovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Motivation as a pedagogical condition for forming the professional skills of future preschool educators]. Ye.S. Barbina (Eds.), *Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. – Pedagogical sciences: collection of scientific works* (Vols. 65), (pp. 380-384). Kherson: KhDU [in Ukrainian].

Durmanenko O. L. The communicative culture of the preschool teacher of the institution of preschool education as a component of pedagogical skill

The article reveals the essence, structure and functions of the communicative personality culture of a preschool teacher as a component of pedagogical skills.

The concept of pedagogical skill of modern preschool teacher is defined as acquired, formed integral personal innovation, which has a complex structure and ensures the success of professional activity and professional self-improvement; the components of pedagogical skill are analyzed: professional knowledge, pedagogical abilities, professional skills (pedagogical technique) and humanistic orientation. The principles of forming pedagogical skills of the preschool teacher are outlined.

Pedagogical competence, professional self-improvement, social activity and communicative culture are also identified and characterized in the article as important components of a preschool teacher's pedagogical skill.

Communicative culture as a special component of pedagogical skill is distinguished by the author on the basis of the analysis of the specifics of the professional activity of the preschool teacher. The content of the concept of communicative culture as a specific quality of the personality, which is appeared in the love to the child, in necessity of communication with family, expresses an active life professional position regarding the formation of the child's personality and is characterized by a set of communicative knowledge, the formation of communicative children's collective and colleagues; its components and role in forming pedagogical skills are highlighted.

It is emphasized that the basis of the communicative culture of a preschool teacher is communication as a complex personal property, which contains sociability, social affinity and altruistic tendencies; it is the teacher's communicative nature that ensures the formation of pedagogical skill.

It is noted that objective diagnosis of the state of communication culture of future preschool teachers is one of the important tasks of professional training.

Key words: *communication, personality, communicative culture, pedagogical skill, preschool teacher of the institution of preschool education.*

УДК 37.07

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.43>

Журавська Н. С., Яцук С. П., Магей І. В.

**РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ:
СОЦІАЛЬНО-ВІДПОВІДАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ**

Обґрунтовані функції керівника управління освітнім процесом та визначені складові компетентності: бути готовим та усвідомлювати відповідальність за відповідні управлінські рішення і їх реалізацію; здійснювати моніторинг якості управління навчальним закладом. Зазначено, що для самореалізації управлінських підходів керівникові необхідно мати такі якості: готовність до змін в управлінні навчальним закладом як системою; амбіційність, оптимізм та переконливість; самоаналіз, здатність до самонавчання та самовдосконалення. Наголошено, що для реалізації функції керівника – мотивація та управління персоналом, доцільні компетентності, які відповідають вимогам до сучасного керівника: готовність до виправданого ризику та тактовність і демократичність; толерантність та гуманність. Зазначено, що розвитку управлінського потенціалу керівника сприяють також: готовність до змін у собі; ентузіазм та збалансованість рішень; вимогливість та демократичність; позитивна допомога; приклади відповідальності та тактовності. Підкреслено, що характерною і важливою для українських освітян є функція зовнішньої і внутрішньої комунікацій. У базових стандартах європейських країн така функція не враховується. До основних складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій віднесено: систему знань щодо управлінської діяльності; комплекс умінь здійснення ефективною управлінської діяльності; система індивідуально – особистісних характеристик, соціально-відповідальна філософія, які впливатимуть

на успішність управлінської діяльності. Наголошено, що в Україні існує нова парадигма менеджменту – це менеджмент творчості. Нова парадигма в управлінні освітою, в якій лідер-керівник повинен змінювати саму концепцію своєї управлінської діяльності у взаємодії з учасниками освітнього процесу, з навчальним закладом та навколишнім середовищем, керуючись соціально-відповідальною філософією. Зазначено, що метою менеджменту творчості, як нової парадигми в управлінні освітою, є формування високого рівня свідомості цілісної особистості, з високими морально-естетичними нормами поведінки та соціально-відповідальною філософією за результати прийнятих управлінських рішень. Підкреслено завдання керівника-лідера: здатність до самореалізації необхідної для майбутнього росту свого управлінського потенціалу на основі соціально-відповідальної філософії.

Ключові слова: розвиток управлінського потенціалу, потенціал, творчий потенціал, навчальний заклад, соціально-відповідальна філософія, керівник, компетентність.

Актуальність досліджень: термін «потенціал» часто зустрічається у словосполученнях «духовний потенціал», «творчий потенціал», «інтелектуальний потенціал», «розвиваючий потенціал», «управлінський потенціал», бо більшість вчених використовують дане поняття з терміном «ресурс», виокремлюючи у ньому інтелектуальні, моральні, духовні, управлінські та інші ресурси [1]. Серед вчених існує різне розуміння поняття «потенціал»: економічне, соціально – організаційне, соціально-екологічне, соціально-психологічне спрямування [5]. Зорієнтуємо свої теоретичні та емпіричні дослідження на соціально-психологічному, особистісному спрямуванні потенціалу керівника. Новизна: нині зупинимося на сутності та складових управлінського потенціалу, акцентуючи увагу на соціально-відповідальній філософії.

Наукові дослідження викладачів вищих навчальних закладів Л. Вікторової, М. Михайліченка, С. Ніколаєнка, В. Шинкарука, Ж. Лагаїллард (Jacques Lagaille), П. Мерльєр (P. Merlier), К. Пельєс (Pellicer Camille) та ін. зосереджені на особливостях підготовки фахівців у галузі менеджменту та складової розвитку управлінського потенціалу керівника – соціальної філософії. Французькі вчені (А. Буайє (A. Boyer), Ладрієр П. (Ladriere P.) та ін.) визначають управлінський потенціал як навички та здібності керівників усіх рівнів управління з формування, створення належних умов для функціонування та розвитку організації.

Мета статті – обґрунтувати напрями розвитку управлінського потенціалу на основі соціально-відповідальної філософії.

Вчений Г. Дрено (G. Dreano) у своїх дослідженнях зазначає, що основними складовими успішної управлінської діяльності керівника освітнього закладу є: творче розв'язання кадрових питань; успішне поєднання різних стилів керівництва; створення команди односторонців; розумне впровадження в освітній процес результатів взаємодії із батькам та громадськістю; раціональне освоєння новітніх технологій [7]. Дослідник А. Буайє (A. Boyer) підкреслюють важливість для керівника наявності обов'язкових якостей, що сприяють успішності управлінської діяльності: орієнтованість на людину при вирішенні професійних завдань – гуманне ставлення; отримання задоволення від результатів праці – самоствердження; уміння управляти екстремальними ситуаціями [6]. Вчений Ладрієр П. (Ladriere P.) зазначає, що ефективність освітнього менеджменту залежать від наявності загальнолюдських та ділових якостей керівника [8]; керівник Соціальної школи м. Бордо (Франція) Ж. Лагаїллард (Jacques Lagaille) підкреслює значення психологічних якостей та організаційних здібностей і професійних знань [9]. На думку П. Мерльє (P. Merlier) успішній управлінській діяльності керівника освітньої організації сприяють: здатність брати на себе відповідальність – бажання просуватися службовими щаблями, генеруючи ідеї; уміння йти на ризик – уміння делегувати повноваження; комунікаційні якості – спільно працювати з іншими людьми; фахова підготовка та досвід управління освітньою установою, різні стилі керівництва [10].

З метою досягнення цілі дослідження використано такі дослідницькі методи: аналіз і узагальнення емпіричних і теоретичних положень, що містяться у фаховій та довідковій літературі з різних наукових напрямів (управління, педагогіки, психології, соціології, юриспруденції, методики навчання, соціальної роботи тощо) у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Розвитку управлінського потенціалу керівника сприяють також: готовність до змін – ентузіазм та впевненість у собі; позитивний приклад – демократичність і, разом з тим, вимогливість; збалансованість – допомога, відповідальність та тактовність. Важлива функція керівника навчального закладу – це управління розвитком і фінансами. Менеджер з управління освітою повинен бути готовим до впровадження інновацій, зокрема до ефективного управління розвитком підприємства; має мати такі риси як передбачливість, відповідальність і креативність. Характерною і важливою для українських освітян є функція зовнішньої і внутрішньої комунікацій. У базових стандартах європейських країн така функція не враховується [3, с. 156-158].

Базовим стандартом в Україні передбачено ключові аспекти професіоналізму керівника навчального закладу на початку його професійної діяльності, зокрема, визначено рівень компетентності та педагогічної культури. За допомогою базового стандарту керівник самостійно може визначити свою спроможність та потенційні можливості стати керівником навчального закладу. На основі базового стандарту керівники можуть планувати етапи індивідуального професійного розвитку та саморозвитку з метою відповідності стандарту чи вдосконалення (самореалізація інноваційного управлінського потенціалу) [1].

В Україні існує нова парадигма менеджменту – це менеджмент творчості як нова парадигма в управлінні освітою. Лідер-керівник згідно з новою парадигмою менеджменту повинен змінювати саму концепцію своєї управлінської діяльності, взаємодії з учасниками освітнього процесу, навколишнім середовищем. Основою

менеджменту творчості для сучасного керівника навчального закладу є: бачення процесу нових змін, розуміння та усвідомлення дару кожного створювати та забезпечувати умови для проявів природних творчих здібностей кожної особистості. Важливо формувати спільні ціннісні орієнтації, високоморальну культуру відносин на основі соціально-відповідальної філософії. Нове лідерство полягає в тому, що керівник повинен само реалізувати інноваційний управлінський потенціал у своїй практичній діяльності. Керівник повинен також мати високий творчий індивідуально-педагогічний рівень культури [3, с. 156-158].

Для успішного виконання покладених функцій та самореалізації керівник навчального закладу повинен усвідомлювати роль чинників, які належать до різних рівнів управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритої соціально-педагогічної системи, і впливають на його діяльність [4, с. 333–339].

Інтер персональний рівень стосується досвіду управлінської діяльності керівника навчального закладу. Інтер персональний рівень вказує на знання, уміння, переконання, морально-етичні цінності, очікування та особистісні якості керівника. Інтер персональний рівень пов'язаний із міжособистісною взаємодією учасників освітнього процесу та безпосередніми стосунками. Груповий рівень – спосіб функціонування різних видів груп [4, с. 333–339]. У навчальних закладах це можуть бути предметні методичні об'єднання чи творчі динамічні групи тощо. Інституційний рівень – це державні заклади та недержавні організації, зокрема освітні: асоціації, спілки, клуби [10].

Керівник навчального закладу повинен співпрацювати з усіма структурами, постійно створювати моделі ефективної взаємодії. Наведемо приклад Соціальної школи Франції (м. Бордо), де керівник зорієнтований на соціальну сферу навчального закладу. Міс Коралін Палмад (С. Palmade), яка народилася 03 грудня 2002 року, приймається в школу-інтернат Лабарте (IES Labarthe) в рамках екстреного прийому 06 серпня 2019 року після підписання тимчасового прийому. Ми поділимося своїми спостереженнями і тим, що нам змогла сказати Коралін. Сімейна криза сталася, коли пані Крістін Дюмоньє (мати Каролін) дізналася про невідвідування школи неповнолітньою донькою. За словами її матері, дівчина пішла з дому самотійно, після гучної сімейної розмови, але Коралін каже нам, що її «викинули» з дому. Слідом за цим Коралін приїхала до Лабарте на екстрений прийом 6 серпня 2019 року. Наразі Каролін не бажає подавати нову скаргу на батьків.

За згодою батьків, Коралін проводить щовікенда зі своїм другом Клементом Фер'єр (С. Ferrier) у будинку батьків молодшої людини. Клемент прийняли вихователі Лабарте. Виявляється, юнак досить позитивно впливає на Коралін. Дійсно, він є важливою моральною підтримкою для дівчини і через його професійні перспективи як майбутнього психолога. Настійливість молодшої людини щодо змін у поведінці Коралін, спонукають її бути частиною цього процесу. Батьків Клемент також зустріла навчальна команда Лабарте в їхньому будинку, щоб обговорити, як вітати Коралін у вихідні дні. Наприкінці цього інтерв'ю було домовлено, що вони продовжуватимуть приймати дівчину у вихідні дні, адже перебування йде добре. Крім того, Коралін каже, що «почувається добре» вдома у Клемент і висловлює бажання продовжувати в цій динаміці.

Із моменту приїзду Коралін до Лабарте, вона усміхнена і стримана, поважає правила громади та оточуючих людей. Тим не менше, Коралін залишається дуже вимогливою дівчиною до однолітків. Вона ще не виробила спорідненості хоча би з однією з дівчат в будинку-інтернаті Лабарте. Коралін каже, що їй потрібен час, щоб довіряти оточуючим їй людям. Крім того, дівчина регулярно переймає неадаптований стиль одягу, вона часто носить наряди надмірно відкриті та розкуті щодо свого віку. Більше того, своєю поведінкою Коралін постійно прагне привернути увагу, щоб отримати компліменти. Вона цінує компліменти, але іноді має труднощі прийняти їх. Вона наголошує, що їй не вистачає впевненості в собі. Отож, коли дівчина припинила підготовку до здачі іспитів через сімейні труднощі, за рішенням керівника Школи та взаємною згодою навчального колективу, її супроводжували до приміщення місцевої місії з підготовки до іспитів, щоб скласти їх і отримати позитивну оцінку [8].

Отже, наші дослідження показали, що важливо, щоб керівник навчального закладу був чуйною людиною, тобто здатною до співчуття, розумів почуття і переживання інших людей; терпеливим, оскільки позитивні результати власної діяльності не завжди можна побачити відразу. Це потрібно усвідомлювати і залишатися спокійним і впевненим, зберігати емоційну рівновагу для прийняття організаційно виправданих і відповідальних рішень у різних ситуаціях, протистояти впливу сильних і змінних емоцій або настрою у правильному виборі, для успішного виконання управлінських завдань [4, с. 333–339].

Суспільний рівень у країні визначається глобальними і локальними суспільно-політичними та економічними умовами [2, с. 109-117]. Це стосується місцевої, державної, європейської і світової освітньої та суспільної політики, що також належить зон впливу на управлінську діяльність керівника навчального закладу. Щоб само реалізуватися і якісно управляти освітнім закладом, потрібно підвищувати свій рівень управлінської професійної компетентності, педагогічної культури на основі соціально-відповідальної філософії.

Висновки. Визначені нами складові успішної управлінської діяльності керівника освітніх організацій (система знань щодо сутності та специфіки управлінської діяльності; комплекс умінь щодо успішного здійснення управлінської діяльності; набір індивідуально – особистісних характеристик; соціально-відповідальна філософія, які впливатимуть на ефективність управлінської діяльності) і є основою для визначення складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій. Важливим є не тільки наявність, але і ступінь розвиненості цих знань, умінь та характеристик.

За результатами дослідження, на виявлення інноваційного управлінського потенціалу керівника навчального закладу в умовах громадсько-державного управління, на його поведінку, яка відповідає вимогам даної посади та дає бажані результати, значно впливають також його природний потенціал, індивідуальні риси характеру та якості, фундаментальні здібності й можливості, необхідні для якісного виконання своїх обов'язків. Для самореалізації управлінських підходів бажано, щоб керівник мав такі риси характеру: відкритість, що означає готовність пізнавати самого себе; бажання вивчати досвід інших, їхню систему цінностей, соціально-відповідальну філософію, стиль життя без нав'язування власного бачення світу: готовність надавати професійні консультації, поради; толерантність, яка визнає право бути іншим; пошанування цінностей, вибору способів буття і діяльності, темпу професійного розвитку колег, який відрізняється від власного.

Перспективами подальших досліджень – реалізація функції керівника – мотивація та управління персоналом, що потребує таких компетентностей: толерантність, гуманність, демократичність, тактовність, готовність до виправданого ризику.

Використана література:

1. Журавська Н. С. Методологія проектування інтерактивних курсів на основі європейського досвіду навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий центр НАУ, 2010. 143 с.
2. Кубицький С. О. Формування творчої особистості курсанта: синергетичний аспект. *Науково-методичний збірник «Нові технології навчання»*. Київ, 2004. Вип. 38. С. 109-117.
3. Шинкарук В. Д. Аспекти українсько-польської співпраці в галузі освіти і науки. *Україна – Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16-17 бер. 2017 р.). Київ, 2017. С. 156-158.
4. Яцук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. № 253. С. 333–339.
5. Bouquet B. 2012. *Ethique et Travail social, une recherche du sens*. Paris : Dunod. 2^{ème} édition.
6. Boyer A. 2001. *Guide Philosophique pour penser le travail éducatif et médico-social*, T. 1, 2 et 3. Editions Erès.
7. Dreano G. 2009. *Guide de l'éducation spécialisée – Acteurs et usagers – Institutions et cadre réglementaire – Pratiques professionnelles*. Dunod, Collection: Guides Santé Social 4^{ème} édition.
8. Ladriere P. 1991. « L'éthique, soi et les autres » dans *Informations sociales*, N° 9 janvier-février 1991.
9. l'IRTS [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.campus-irts.fr>
10. Merlier P. 2013. *Philosophie et travail social*. Rennes: Presses de l'EHESP.

References:

1. Zhuravska N. S. (2010) *Methodology for designing interactive courses based on European experience*. [Methodology for designing interactive courses based on European experience]. *Navchaljno-metodychnyj posibnyk*. Kyjiv: Vydavnychyj centr NAU, 2010. 143 s. [in Ukrainian]
2. Kubicjkyj S. O. (2004) *Formuvannja tvorchoji osobystosti kursanta: synerghetychnyj aspekt*. [Formation of creative personality of the cadet: synergetic aspect]. *Naukovo-metodychnyj zbirnyk «Novi tekhnologhiji navchannja»*, Kyjiv, 2004. Vyp. 38. S. 109-117. [in Ukrainian]
3. Shynkaruk V.D. (2017) *Aspekty ukrajinsjko-poljskjojispivpraci v ghaluziosvity i nauky*. *Ukrajina – Poljsjha: strategichne partnerstvo v systemi gheopolitychnykh koordynat: materialymizhnar. nauk.-prakt. konf.* [Aspects of Ukrainian-Polish cooperation in the field of education and science. Ukraine – Poland: Strategic Partnership in the Geopolitical Coordinate System: International Materials]. (Kyjiv, 16-17 ber. 2017 r.). Kyjiv, 2017. S. 156-158. [in Ukrainian]
4. Yashchuk S. P. (2016) *Formuvannja profesijno-pravovoji kompetentnosti studentiv*. [Formation of professional and legal competence of students]. *Naukovyj visnyk Nacionaljnogho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrainy. Ser.: Pedagoghika, psykhologhija, filosofija*. 2016. № 253. S. 333–339. [in Ukrainian]
5. Bouquet B. 2012. *Ethique et Travail social, une recherche du sens*. Paris: Dunod. 2^{ème} édition.
6. Boyer A. 2001. *Guide Philosophique pour penser le travail éducatif et médico-social*, T.1, 2 et 3. Editions Erès.
7. Dreano G. 2009. *Guide de l'éducation spécialisée – Acteurs et usagers – Institutions et cadre réglementaire – Pratiques professionnelles*. Dunod, Collection: Guides Santé Social 4^{ème} édition.
8. Ladriere P. 1991. « L'éthique, soi et les autres » dans *Informations sociales*, N° 9 janvier-février 1991.
9. l'IRTS [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.campus-irts.fr>
10. Merlier P. 2013. *Philosophie et travail social*. Rennes: Presses de l'EHESP.

Zhuravska N., Yashchuk S., Magay I. Development of management potential of the head of the education: social responsibility philosophy

The functions of the head of management of educational process are grounded and the components of competence are defined: to be ready to make appropriate management decisions, to be aware of responsibility for their implementation; monitor the quality of management of the school. It is stated that for self-realization of managerial approaches the manager needs to have the following qualities: readiness for change, management of an educational institution as a system, ambition, optimism, persuasiveness, self-analysis, ability to self-study and self-improvement. It is emphasized that for realization of the function of a leader – motivation and personnel management, competences that meet the requirements of a modern leader are appropriate: tolerance, humanity, democracy, tact, readiness for justified risk. It is noted that the development of managerial potential of the leader is also facilitated by: readiness for change, enthusiasm, confidence, democracy, demanding, positive example, help, responsibility, tact, balance. It is emphasized that the function of external and internal communication is characteristic and important for Ukrainian educators. Such a function is not taken into account in the basic standards of European countries. The main components of the managerial potential of the heads of educational organizations include: a system of knowledge about the nature and specifics of management activities; a set of skills for successful management activities; a set of individually –

personal characteristics, a socially responsible philosophy that will influence the effectiveness of management activities. It is emphasized that in Ukraine there is a new paradigm of management – it is creativity management. A new paradigm in education management, in which the leader should change the very concept of his management activities in interaction with the participants of the educational process, with the school and the environment, guided by a socially responsible philosophy. It is stated that the goal of creative management, as a new paradigm in education management, is the formation of a holistic personality with a high level of consciousness, self-discipline, moral and aesthetic norms of behavior and awareness of social responsibility for the results of management decisions. The task of the leader-leader is emphasized: the ability to realize his vocation as a result of using natural abilities, creative endeavors and awareness of leadership needed for the future, ie for self-realization of his managerial potential on the basis of socially responsible philosophy.

Key words: development of managerial potential, potential, creative potential, educational institution, socially responsible philosophy, manager, competence.

УДК 364.044.43

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.44>

Завітренко Д. Ж., Радченко М. Р., Завітренко А. М.

ІПОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ВІДХИЛЕННЯМИ В РОЗВИТКУ

Верхова їзда зазвичай розглядається як позакласне заняття для широкої публіки. Проте, останнім часом відзначається підвищення інтересу фахівців різного профілю до іпотерапії як до нейрофізіологічного лікування, при якому використовується верхова їзда.

Представлено результати вивчення такого методу реабілітації дітей із відхилення розвитку як іпотерапія. В роботі робиться акцент на тому, що іпотерапевтична реабілітаційна стратегія ідеально підходить для різних особливих груп населення, які могли би бути корисними для зміцнення свого постурального контролю, а також побудови соціальних взаємодій нетрадиційним способом.

Ми з'ясували, що для різних порушень можуть пропонуватися різні форми, шляхи та цілі лікування, тобто формуватися різні стратегії реабілітаційних заходів. Застосування іпотерапії повинно бути обґрунтовано реальними фізичними і психічними можливостями, наявністю рухового досвіду.

Головним чинником залучення дітей до іпотерапії є їхній ненормальний і уповільнений психомоторний розвиток. Раннє призначення і застосування іпотерапевтичного втручання в цьому віці позитивно впливає на незрілу центральну нервову систему, яка швидко розвивається. Сеанси іпотерапії відповідають високим вимогам безпеки і гігієни при лікуванні дітей із руховими порушеннями, а тому можуть застосовуватися вже з 2-місячного віку.

В роботі ми визначили, що позитивний вплив на неврологічні захворювання за допомогою іпотерапевтичного втручання залежить від компетентності терапевта, а також від правильно навченого коня. Іпотерапевтичний принцип полягає у використанні високої пластичності незрілого і пошкодженого мозку. Ми дійшли висновку, що застосування якісного і своєчасного іпотерапевтичного втручання дозволяє досягти максимального зменшення клінічних симптомів захворювання.

Ключові слова: іпотерапія, іпотерапевтичний принцип, рухова функція, діти з руховими порушеннями, неврологічні захворювання, верхова їзда, терапія, реабілітація.

Іпотерапія стає невід'ємною частиною сучасних медичних, психологічних і педагогічних технологій [3]. Цей метод створює унікальні умови для одночасного позитивного впливу на фізичний і психоемоційний стан пацієнтів. Уже батько медицини, давньогрецький лікар Гіппократ, зазначав, що верхова їзда відновлює в організмі гармонію. І не дарма, бо терапія за участю посередника-коня корисна для пацієнтів із різними психіатричними та психосоматичними розладами [5].

I. Загальні зауваги. Автором концепції іпотерапії вважається французький лікар і психолог Ю. Лаллери, що визначив ІТ-метод як психосоматичну терапію, мета й завдання якої – допомогти досягненню рухової, психологічної незалежності й зробити людину здатною пристосуватися до нових, мінливих обставин. Але перші дослідження, спрямовані на вияв позитивного впливу верхової їзди, були опубліковані в 1875 р. Шассинем у Парижі [8], були показані результати лікування геміплегії, параплегії тощо.

У 50-х роках ХХ ст. іпотерапія набула поширення в Європі, а з кінця 60-х – у США [7]. Точкою відліку історії сучасної іпотерапії слід уважати 1950 р. Це рік XV Олімпійських ігор у Гельсінкі, де друге місце було завойовано данською спортсменкою Ліз Хартелл, важко хворою на поліомієліт. Її лікар, розуміючи депресивний стан своєї пацієнтки (в минулому спортсменки-кінноти), в рамках експерименту протягом 9 років змушував спортсменку сідати на коня. Результат виявився сенсаційним: дівчина змогла не тільки домогтися майже повного одужання, але здобути перемогу на Олімпійських іграх.

Вже в 1953 р. у Норвегії був створений перший у світі спеціальний Центр лікувальної верхової їзди (іпотерапії) для дітей-інвалідів. Потім Центри з іпотерапії стали відкриватися в багатьох країнах світу. На сьогодні в США їх уже більше 1000, тоді як у Великобританії – більше 700. У Франції спеціально

займаються підготовкою професійних фахівців із іпотерапії, зокрема, відкрито факультет іпотерапії в Паризькому університеті спорту та здоров'я. У Тбілісі в Грузинській медичній академії відкрита кафедра ЛФК і райд-терапії. Ба більше: спеціальний конгрес у Гамбурзі в 1982 р. був присвячений питанням іпотерапії. Сучасна фахова література містить відсилки до досвіду серії досліджень, пов'язаних із позитивним впливом іпотерапії на загальну рухову функцію, когнітивну та афективно-емоційну активність дітей [16]. Автори цих досліджень визначають іпотерапію як новий вид терапії, який використовує коней у поєднанні з фізичною, професійною і мовленнєвою терапією, яка покращує мотивацію, увагу і, отже, якість терапевтичного втручання [13].

II. Поняття їзди верхи в ІТ. Верховна їзда – це присмний розважальний вид спорту, в якому вершник може встановити контакт із твариною й оволодіти навичками верхової їзди. Проте більшість людей не знають про терапевтичні переваги їзди верхи для особливих груп населення, особливо для тих груп населення, де дефіцит рухової координації впливає на соціальні, емоційні та академічні аспекти життя дитини (напр., дитячий церебральний параліч, генетичні порушення, синдром Дауна та затримки розвитку). Їзда верхи – це фізична вправа, при якій тренуються і розвиваються різні групи м'язів. Кінь при русі кроком виконує роль «терапевтичного посередника» для вершника, передаючи від 90 до 110 різноспрямованих рухових імпульсів, аналогічних до руху людини при ходьбі. Ця рухова дія викликає відповідну реакцію пацієнта, яка допомагає коригувати рухову активність хворого. На основі стимуляції реакцій, спрямованих на утримання рівноваги, вирішуються такі задачі:

- нормалізація м'язового тону;
- вдосконалення координації рухів;
- зміцнення м'язів;
- досягнення рухової симетрії.

Психологічний механізм складається зі спілкування з живим організмом (конем) – великою, темпераментною і сильною твариною, контроль якою дарує хворому відчуття перемоги не тільки над конем, але й над своїми страхами і хворобою. Комунікація та налагодження контакту між людиною і конем невербальні: кінь відчуває емоційний і фізичний стан пацієнта [6].

Порівняно недавно іпотерапія почала привертати увагу також і фахівців із фізичної, професійної та логопедичної терапії [12]. Це й не дивно, бо вона передбачає використання коня як терапевтичного знаряддя через залучення основних м'язів вершника; рух, вироблений ходою коня, змушує пацієнтів використовувати свій постуральний контроль, щоб утриматися у вертикальному положенні [15]. Поряд із поліпшенням рухового і постурального контролю, дослідники можливостей ІТ також спостерігають, що соціальні й емоційні взаємодії можуть призвести до підвищення якості життя та самооцінки [9].

Програма занять зазвичай розбита на модулі: перше заняття, посадка на коня, пробне заняття, основні заняття. Перший етап націлений на створення сприятливої дружньої атмосфери. Іпотерапевт знайомить дитину з «конячкою», показує, де будуть проводитися заняття, дозволяє її погладити. Пацієнти в цей момент розслабляються, їх простіше мотивувати на заняття. Посадка на коня – складний етап. Пацієнти мають проблеми з руховою діяльністю, тому роль фахівця на початку дуже активна. Коли пацієнт оволодіє якимось навичками, іпотерапевт обирає пасивну стратегію: притримує, допомагає втриматися.

Перше заняття (тривалість 10-15 хвилин) проводиться з метою формування інтересу до занять (поступово тривалість занять збільшується до однієї години). Інструктор перевіряє фізичні можливості вершника, складає план управ. Основні сеанси мають на увазі регулярне відвідування занять, виконання плану реабілітації. Вправи доповнюються, коригуються по мірі того, які навички показує вершник. Після занять робиться моніторинг самопочуття і психологічного стану. План занять складається відповідно до того, з якою проблемою звернувся пацієнт. ІТ передбачає комплексний підхід, тому над розробкою реабілітаційної програми працюють паралельно кілька фахівців.

Періодичність занять – два-три рази на тиждень; курс займає від півтора місяці і довше (залежно від ефекту терапії і бажань самого пацієнта). Зцілення від важких форм хронічних захворювань іноді вимагає не місяців, а років регулярної реабілітації.

III. Форми ІТ. Форми ІТ поділяються на:

1) власне іпотерапію – форму іпотерапії, з якої, як правило, починається застосування цього методу для будь-якого пацієнта. Але для частини пацієнтів ця форма є лише першою сходинкою до подальшого використання інших, більш складних форм ІТ, для інших – відповідно до їхніх психофізичних можливостей. Цей вид ІТ лишається єдиною прийнятним для досить тривалого процесу реабілітації. Заняття із «власне іпотерапії» завжди тільки індивідуальні.

2) лікувальна верхова їзда (ЛВІ). Це форма ІТ, коли пацієнт використовує засоби контролю коня. Заняття з ЛВІ можуть бути індивідуальними і груповими, але починаються обов'язково з індивідуальних. Безпосередньо до ЛВІ можна віднести рекреаційну або прогулянкову верхову їзду, якою звичайно займаються більш здорові пацієнти, як правило, вони мають власних коней і глумів або особистих тренерів. Ці пацієнти, залежно від їхніх можливостей і умінь, їздять самостійно або під наглядом тренера, і за допомогою або без допомоги (тренера, грума) в парку, в лісі, на полі;

3) кінний спорт для інвалідів (ІКС) – потужний чинник соціальної та особистісної реабілітації осіб із обмеженими можливостями, це найвищий ступінь лікувальної верхової їзди;

4) інші форми іпотерапії. Існують ще три розповсюджені форми ІТ, які, будучи безпосередньо пов'язані з участю в них коней, не пов'язані з їздою верхи як такою:

- вольтижировка (гімнастика на коні);
- керування кінними упряжками (драйвінг);
- ігри та вправи верхи на конях [2].

ІV. Специфіка ІТ. Специфікація ІТ полягає в тому, що:

1) коні створюють відчуття ходіння людини тривимірним рухом. Рух коня передається вершнику, змушуючи таз рухатися вперед і назад, схилитися вбік, провокуючи обертальні рухи навколо вертикальної осі хребта. Біомеханічно ці рухи практично ідентичні коливальним рухам таза при ходінні, тому відпрацьовуються нормальні рухи від плечей вниз до таза. Це дає можливість навчитися ходити «без ходіння»;

2) кінь зменшує м'язову спастичність. Пошкодження центральної нервової системи може призвести до збільшення напруги м'язів – спастичності, особливо в кінцівках. Під час іпотерапії скорочення можливо шляхом розігріву м'язів і простого використання м'язів для їх релаксації;

3) кінь відновлює порушену симетрію м'язів тулуба. За допомогою руху тварини поперемінно напружуються і розслабляються м'язи постави лівої та правої сторін тіла, слабші м'язи зміцнюються;

4) коні запобігають контрактурі і обмеженості руху в суглобах. За допомогою рухів «таз вершника – його хребет – плече – рука» пацієнт починає ритмічно і м'яко працювати усіма м'язами і суглобами;

5) кінь стимулює відчуття, тобто рух стимулює почуття рівноваги і зору; щетина і волосся з гриви та хвоста стимулюють відчуття і сприйняття температури; запах стимулює нюх, а слух стимулюють шуми з навколишнього середовища і звуки, що видаються конем;

6) кінь – це сила рівноваги. ІТ надає необмежені можливості для прогресування і диференціації рівноваги. Прискорюючись, розгойдуючись, змінюючи напрямок, зупиняючись, рухаючись, прискорюючись і сповільнюючись, використовуючи спеціальні розкладки, відповідні вправи та ігри, рух коня стає потужним генератором рівноваги;

7) кінь поліпшує роботу органів (стимулюючи ендокринну систему, їзда верхи покращує кровообіг, дихання, роботу кишківника і навіть імунітет) [10].

Досі немає спільної систематичної програми для іпотерапії. Успіх лікування багато в чому залежить від досвіду лікаря і досвіду інструктора. Іпотерапія спирається на лікувально-профілактичний характер впливу їзди верхи. Вплив на організм людини здійснюється через нервово-гуморальний механізм і підпорядковується законам адаптації до фізичних навантажень і формування рухових навичок. Під впливом лікувально-профілактичного впливу фізичних вправ в організмі відбувається активна перебудова функцій.

Найбільш поширені показання до застосування ІТ: ДЦП, затримки психічного розвитку, розлади аутистичного спектру, синдром дефіциту уваги і гіперактивності, порушення постави, сколіоз, тривожні стани, синдром хронічної втоми.

Ефективність ІТ для дітей: усунення наслідків вимушеної гіподинамії, тренування практично всіх м'язів тіла, відновлення втрачених рухових та ін. функцій, нормалізація роботи різних систем організму, соціальна адаптація (розвиток пізнавальних і трудових навичок), поліпшення емоційно-психологічного стану.

На думку фахівців, при організації ІТ-занять використовуються такі вправи:

- вправи вздовж і поперек коня в положенні на спині й на животі;
- рух у різних суглобах верхніх і нижніх кінцівок;
- нахили і повороти тулуба;
- дихальні вправи;
- пересадка назад і вперед, їзда боком;
- вправи із закритими очима;
- вольтижування (гімнастичні й акробатичні вправи);
- їзда верхи з використанням коштів управління конем;
- покрокове освоєння елементів манежу;
- завдання навчання легким моторним навичкам: елементи мобільних ігор (кидання у кільце, кидання м'яча з точністю) [1].

Для інструктора з лікувальної верхової їзди обов'язкова наявність вищої медичної, психологічної або педагогічної освіти, проходження спеціальних курсів з підготовки інструкторів ІТ і, звичайно, вміння їздити верхи.

V. Вимоги до ІТ. Чим же ІТ відрізняється від звичайних занять верховою їздою? Їзду верхи лікувальною робить дотримання ряду вимог:

1) ретельний розрахунок і контроль інтенсивності фізичного навантаження. Дозування фізичного навантаження залежно від стану пацієнта;

- 2) поступове підвищення інтенсивності і тривалості фізичної роботи;
- 3) бажання самого пацієнта взаємодіяти з конем і активна його участь у процесі реабілітації або зцілення;
- 4) підбір тварин зі спокійним, м'яким характером;
- 5) поєднання лікувальної верхової їзди з іншими методами терапії.

Іноді пацієнти або їхні рідні бояться, що кінь (тварина апіорі волелюбна й непередбачувана) може навмисно або випадково завдати шкоди хворому. Це практично неможливо, бо коні, що працюють із хворими людьми, проходять найсуворіший відбір і навіть курс навчання.

Перший критерій добору коней для реабілітації – його характер. Тварини повинні бути спокійними, небоязкими і дуже доброзичливими до людини. Крім того, коні мають бути фізично сильними, щоби для них не було тягарем нести відразу двох – пацієнта й інструктора.

Критерії оцінки ефективності іпотерапії умовно поділяють на дві групи: медичні та соціальні.

Медичні критерії:

- зміцнення й ослаблення тренування м'язів. Відбувається одночасна стимуляція ослаблених або непрацюючих м'язів і розслаблення груп м'язового апарату, що перебувають у спастичному стані;
- зміцнення рівноваги. Через необхідність зберегти рівновагу протягом усього заняття відбувається тренування вестибулярного апарату;
- поліпшення координації та орієнтації у просторі. Під час тренування пацієнт орієнтується на майданчику або в манежі, виникають зорові й інстинктивні асоціації. Розвивається слухо- і зорово-моторна координація;
- поліпшення психо-емоційного стану, підвищення рівня самооцінки. Під час занять зникає відчуття того, що людина хвора і слабка. Завдяки сидінню верхи на коні і управлінню ним формується лідерська нотка, поліпшується настрій і з'являється бажання жити і боротися із захворюванням. При верховій їзді не використовуються предмети, що супроводжують інваліда в побутових умовах, що наближає людину до розкутого перебування в світі здорових людей.

Соціальні критерії:

- поліпшення комунікативних можливостей дітей з відхиленнями у розвитку;
- покращення якості й ефективності процесу соціалізації інваліда за допомогою зміцнення фізичного здоров'я, вирівнювання психологічного балансу і стабілізація емоційного стану;
- значна інтеграція інвалідів у суспільстві, розширення горизонтів їхніх можливостей, подолання психологічних бар'єрів інвалідності;
- розвиток трудових навичок при догляді за конем;
- розвиток активності пізнавальної сфери.

Реабілітація за допомогою ІТ не має вікових обмежень. Більше того, ІТ дозволена при складних захворюваннях, коли протипоказано більшість реабілітаційних прийомів. Протипоказань до занять іпотерапією не дуже багато. Всі обмеження поділяються на кілька груп – абсолютні, відносні, застереження.

До абсолютних і відносних протипоказань належать:

- абсолютні медичні протипоказання – ті, при яких використання іпотерапії категорично забороняється;
- відносні протипоказання – ті, при яких за дотримання певних умов та обмежень займатися іпотерапією все-таки можливо [6].

Абсолютні протипоказання:

- гемофілія;
- хвороба Лобштейна-Фролика (остеопороз, ламкість кісток);
- всі гострі захворювання і травми, в т. ч. будь-які захворювання в стадії загострення, запальні захворювання нирок, підтвержені аналізами сечі, діабет в стадії загострення;
- деякі травматичні та запальні захворювання тазостегнових суглобів;
- травматичні ушкодження та вроджені аномалії шийного (синдром Дауна) і нижньої третини поперекового відділів хребта;
- злоякісні новоутворення.

Крім перелічених абсолютних протипоказань, необхідно ще враховувати, що існують і відносні, які можуть мати тимчасовий характер і виникати спонтанно. ІТ може проводитися тільки в індивідуальному порядку з огляду на:

- епісиндром органічного або психотичного типу (заняття можливі за умови постійного застосування протисудомних препаратів);
- хронічні запальні захворювання нирок (займатися іпотерапією можна тільки в стадії ремісії і тільки кроком);
- діабет (можна займатися в стадії ремісії);
- залишкові явища після травматичних ушкоджень шийного або поперекового (крім нижньої третини поперекового) відділів хребта;
- пацієнти з синдромом Дауна допускаються до занять ЛВІ за наявності рентгенограми шийного відділу хребта, що свідчить про відсутність патології.

Основні моменти, які варто врахувати перед початком курсу занять, це:

- рекомендації лікарів (заборона їздити з опущеною вниз головою);
- потреба спорожнити сечовий міхур перед заняттям;
- необхідність займатися сидячи на м'якій підстилці тощо.

Для того, щоб отримати можливість пройти курс іпотерапевтичних занять, існує безліч центрів соціальних служб, які направляють сім'ї з дітьми на чергу в отриманні безкоштовних занять [4]. Для того щоб ефективно і безпечно використовувати цей вид терапії для особливих груп населення, фізіотерапевт повинен постійно бути присутнім при проведенні сеансу ІТ і давати вказівки пацієнту брати участь у сеансі терапії. Хоча рух коня є основним способом поліпшення фізичних функцій, діяльність, яку виконує вершник, також допомагає поліпшити загальну координацію і дрібну моторику [11].

Коли пацієнт сидить на коні, важливо, щоби дві особи були розташовані по обидві сторони від коня, щоби забезпечити підтримку та заохочення вершника. Ці особи, відомі як бічні ходунки, повинні гарантувати, що безпека дитини з відхиленнями у розвитку не буде поставлена під загрозу в будь-який момент. Останній член команди іпотерапії відповідає за те, щоби направляти коня і стежити за тим, щоби були спроектовані відповідні рухи. Під час сеансу іпотерапії терапевт попросить, аби коня вели в певних напрямках із різною швидкістю для гарантії того, що пацієнт піддається випробуванню у всіх площинах і рухах [12].

VI. Іпотерапія при ДЦП, аутизмі та ЗПР. Дитячий церебральний параліч характеризується множинною симптоматикою і реєструється у 2 новонароджених з 1000. Іпотерапія при ДЦП сприяє: усуненню негативного впливу гіподинамії; відновленню рухових функцій; поліпшенню фізичних і психічних показників здоров'я.

Ефективність лікувальної верхової їзди при ДЦП зумовлена такими чинниками:

1) включення в роботу всього м'язового корсета без вольової участі та мозкової активності (на звичайних тренажерах цього складно досягти, тому що дитина з ДЦП не розуміє, які слід напружувати м'язи);

2) масаж з тепловим ефектом. Під час руху від коня до людини проходить до 100 рухових імпульсів, які сприяють стисканню, розтяганню, обертанню певних частин тіла. Дитина починає усвідомлювати рух;

3) відбувається дозрівання психічних процесів.

Розлади аутистичного спектру у сучасних дітей – це сьогоднішня реальність, і з кожним роком відсоток таких дітей збільшується. Аутизм складно піддається лікуванню, але батьки, що присвятили багато уваги розвитку своєї дитини, бачать значні поліпшення стану. Іпотерапія при аутизмі вибудовується таким чином:

1) підготовча частина. Мета – сформувати в дитини з аутизмом здатність терплячого очікування без істерики. Дитина одягає шолом і готує ласощі для тварини, потім йде до монтуару;

2) посадка на коня. Завдання етапу: подолати себе за необхідності взаємодії з іпотерапевтом і конем (це дуже нелегко дається дітям-аутистам, що звикли бути в своїй «шкаралупі») і розвиток координації;

3) індивідуальний підбір управ;

4) спішування і вираження подяки коню.

Великий спектр порушень при ЗПР в цілому підводить до актуальної на сьогодні проблеми готовності дитини до школи. Іпотерапія для інвалідів і дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) спричиняє багатofакторну дію на відміну від інших коригувальних методів. Результати іпотерапії при ЗПР:

– стабілізується емоційний стан;

– формується готовність до навчальної діяльності;

– дитина вчиться бути самостійною і успішною, оволодіваючи навичками їзди;

– підвищується самооцінка;

– формується концентрація, посидючість;

– розвиваються аналітичні здібності;

– розвинена моторика має позитивний вплив на розвиток мозкових структур. З моменту першого застосування іпотерапії ця тема зацікавила багатьох лікарів та терапевтів, котрі в даний час заохочують до її використання [14].

Висновки. Іпотерапія – це терапевтична методика лікування, користь якої для дітей з обмеженими можливостями важко переоцінити. Спілкування з конем не тільки розважає, але й створює розмаїття в життя дитини, але й допомагає їй впоратися з її недугами. Визначальною рисою ІТ-методу реабілітації є те, що заняття лікувальною верховою їздою, що проходять в емоційно насиченій атмосфері, супроводжуються загальним збільшенням активності дітей із відхиленнями в розвитку, підвищенням у них відчуття життя і впевненості в собі.

Використана література:

1. Иванкова М. Э. Ипотерапия как средство развития двигательных навыков у дошкольников со значительным снижением интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=5625>
2. Обиночна З. В. Функціональні особливості закладів, що надають послуги іпотерапії Сучасні проблеми архітектури та містобудування. 2018. Вип. 52. С. 221–229. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Spam_2018_52_33
3. Паначев В. Д. Управляющее воздействие адаптивной физической культуры и спорта в социализации личности детей с ограниченными жизненными возможностями *Лечебная физическая культура*. 2004. № 4. С. 32–36.
4. Полежаева А. Б. Ипотерапия: путь к здоровью: Лечение верховой ездой *Учебник здоровья*. Ростов-на-Дону, 2003. С. 111–117.
5. Шайдхакер М., Фридрих Д., Бендер В. О лечении расстройств на почве страха с помощью психотерапевтической верховой езды. *Адаптивная физическая культура*. 2003. № 1. С. 18–19.
6. Штраус И. Ипотерапия. Нейрофизиологическое лечение с применением верховой езды / Ингрид Штраус [пер. с нем.]. – Москва : МККИ, 2000. – 240 с.
7. Alexander Michael A, Mattheus, Dennis J. (2010). *Pediatric rehabilitation– Principles and Practice*, Fourth Edition. Demos Medical Publishing, LLL. New York; p. 89.

8. Bain A. M. (1965). Pony riding for the disabled. *Physical Therapy*, 51, 263-265.
9. Bass M., Duchowny, C., & Llabre, M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1261-1267.
10. Bukowska-Johnson G., Hippotherapy as one of the forms of rehabilitation. *J Health Promotion and Recreation*. 2011; 3: 5-10.
11. Cantu C.O. (2005) Hippotherapy: Facilitating Occupational Performance. *The Exceptional Parent*, 35, 51-53.
12. Hammer A., Nilsagard, Y., Forsberg, A., Pepa, H., Skargren, E., & Oberg, B. (2005). Evaluation of Therapeutic Riding (Sweden)/Hippotherapy (United States). A Single-Subject Experimental Design Study Replicated in Eleven Patients with Multiple Sclerosis. *Physiotherapy Theory and Practice*, 21, 51-77.
13. Macauley B. L., & Guitierrez, K. M. (2004). The Effectiveness of Hippotherapy for Children with Language-Learning Disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 25, 205-217.
14. Meregillano G. (2004). Hippotherapy. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 15, 843-854.
15. Shurtleff T., Standeven, J., & Engsborg, J. (2009). Changes in Dynamic Trunk / Head Stability and Functional Reach after Hippotherapy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 90, 1185-1195.
16. Sterba J. A., Rogers B. T., France A. P., et al. (2002). Horseback riding in children with cerebral palsy: effect on gross motor function. *Dev Med Child Neurol*. 2002;44(5):301-308.

References:

1. Ivankova, M. E. Ippoterapiya kak sredstvo razvitiya dvigatelnykh navykov u doskolnikov so znachitelnyim snizheniem intellekta [Hippotherapy as a means of developing motor skills in preschoolers with a significant decrease in intelligence]. Retrieved from <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=5625> [in Russian].
2. Obnochna, Z. V. (2018). Funktsionalni osoblyvosti zakladiv, shcho nadauiut posluhy ipoterapii Suchasni problemy arkhitektury ta mistobuduvannia [Functional features of institutions providing services of hippotherapy Modern problems of architecture and urban planning], 52, 221–229. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Spam_2018_52_33
3. Panachev, V. D. (2004). Upravlyayuschee vozdeystvie adaptivnoy fizicheskoy kul'tury i sporta v sotsializatsii lichnosti detey s ogranichennymi zhiznennymi vozmozhnostyami [The governing impact of adaptive physical education and sports in the socialization of the personality of children with disabilities]. *Lechebnaya fizicheskaya kultura – Healing Fitness*, 4, 32–36 [in Ukrainian].
4. Polezhaeva, A. B. (2003). Ippoterapiya: put k zdorovyu: Lechenie verhovoy ezdoj [Hippotherapy: the path to health: Horse riding treatment.]. *Uchebnik zdorovya – Health textbook*. (pp. 111–117). Rostov-na-Donu [in Russian].
5. Shaydhaker, M., & Fridrih, D., & Bender, V. (2003) O lechenii rasstroystv na pochve straha s pomoschyu psihoterapevticheskoy verhovoy ezdyi [On the treatment of anxiety disorders using psychotherapeutic riding]. *Adaptivnaya fizicheskaya kultura – Adaptive physical education*, 1, 18–19[in Russian].
6. Shtraus, I. (2000) *Ippoterapiya. Neyrofiziologicheskoe lechenie s primeneniem verhovoy ezdyi [Hippotherapy. Riding Neurophysiological Treatment]*. Moskva: MKKI [in Russian].

Zavitrenko D. Zh., Radchenko M. R., Zavitrenko A. M. Equine therapy as a method of rehabilitation of children with developments in development

Horseback riding is usually considered an extracurricular activity for the general public. However, there has been a recent increase in the interest of specialists of various profiles in hippotherapy as a neurophysiological treatment using horse riding.

The article presents the results of studying such a method of rehabilitation of children with developmental disabilities as hippotherapy. The paper emphasizes that the hippotherapeutic rehabilitation strategy is ideally suited to a variety of specific populations, which may be useful for strengthening their postural control, as well as building social interactions in an unconventional way.

We have found that different forms, ways and goals of treatment can be offered for different disorders, that is, different strategies for rehabilitation activities. The use of hippotherapy should be justified by real physical and mental capacity, the presence of motor experience, and so on.

The main factor in involving children in hippotherapy is their abnormal and slow psychomotor development. The early administration and use of hypotherapeutic intervention at this age has a positive effect on the rapidly developing immature central nervous system. Hypotherapy sessions meet the high requirements of safety and hygiene in the treatment of children with movement disorders, and therefore can be used from the age of 2 months.

In the paper, we determined that the positive impact on neurological diseases through hippotherapy depends on the competence of the therapist, as well as on a properly trained horse. The hippotherapeutic principle is to use high plasticity of the immature and damaged brain. We conclude that the use of high-quality and timely hypotherapeutic intervention allows to achieve the maximum reduction of clinical symptoms of the disease.

Key words: hippotherapy, hippotherapeutic principle, motor function, children with movement disorders, neurological diseases, riding, therapy, rehabilitation.

PERSONALITY-ACTIVITY APPROACH TO AUTONOMOUS FORMATION OF THE COMPETENCE IN TRANSLATION

The article is devoted to the problem of autonomous formation of the competence in translation in the context of a personal-activity approach to the learning process. The article describes the concept and place of students' autonomous work in the modern educational process. Attention is focused on the personality-activity approach as an effective means of realization of modern educational goals, which maximally satisfies educational and cognitive needs of modern students. The concept of personality-activity approach in the historical context is also analyzed. The personality-activity approach is considered in two aspects, namely, personal and activity, which are interrelated and just relative. The personal component is aimed at the formation of a secondary linguistic personality that is relevant to future philologists and provides the development of the individual as a whole. The activity component is based on the principles of subject-subject relations between students and the teacher, on equal partnership cooperation, which implies intensive educational and cognitive activity of students, in particular learning, when the student learns language and culture, being an active participant in the educational process but not observer / listener. It provides a positive intellectual-emotional context of learning activities, the opportunity for everyone to show his/her own activity, creativity and independence. Thus, the central categories of personality-activity approach in the context of autonomous work are secondary linguistic personality and independent, self-directed and productive activity of students, for the realization of which the main and effective means of learning scientists consider electronic means of education, to be precise, remote technologies, which allow to realize purposeful and methodically organized leadership of educational and cognitive activity of those who study and is based on the use of a wide range of traditional, informational and communicational technologies.

Key words: *personality-activity approach, competence in translation, educational independent activity, foreign language.*

(статтю подано мовою оригіналу)

Due to the development of international relations and integration of Ukraine into the European and world political and economic community, the role of translation is extremely important. Scientific and technological progress covers almost all spheres of life, increasing the number of different kinds of contacts not only between states but also between multilingual communities of people, including professional ones. The flow of information knows neither boundaries nor time. The endless diversity of the modern world is conveyed through the modern media in the sensations and interpretations of numerous participants in a single international information space, with the translator at the center. In such trends, the role of translation as a means of communication and support for economic, socio-political, scientific, cultural and aesthetic and other relations between peoples is greatly increased.

Today, the training of translators in higher education institutions in Ukraine is developing dynamically. The increasing volume and diversification of translation requirements as a professional activity have led to a change in the translation services market. Traditional ideas about translation work are changing, and the professional model of the translator is complicated, which, in turn, requires modernization of the process of preparation of future translators.

Today the task of higher education institutions is not only to give a certain amount of knowledge, but to teach how to draw independent conclusions on the basis of this knowledge, to think creatively, what is an extremely important factor of success in the professional activity of future translators. At the same time, it is important to develop the ability to independently replenish own knowledge, to navigate in the rapidly growing flow of various information [4, p. 19-23].

That is, the emphasis shifts to the students' ability to learn autonomously as the capability of the individual to realize their own needs, interests and satisfy them through the free choice of methods, forms and means of learning that are effective for mastering the necessary basic or additional knowledge in a particular discipline [10, p. 38-39].

We share the point of view of I. Zymniaia [15] on understanding the concept of "independent work". The scientist characterizes independent work as educational activity, which is organized by the student in accordance with his internal cognitive motives, according to the offered program, and is performed in a rational for him timing, self-controlled in the learning process under the condition of external indirect system control by the lecturer (professor, training computer programs, display technology) that is emphasizes the active nature of the students' independent work.

Whereas independent learning of written translation requires educational and cognitive activity of the individual, the learning process itself must be based on the principles of personality-activity approach.

In our opinion, the use of personality-activity approach is necessary because the process of learning written types of translation implies independent educational and cognitive activity of future philologists in extra-curricular conditions and is aimed at meeting their educational needs as subjects of this activity and professional needs in the process of professional activity.

Fundamentals of personality-activity approach were laid in psychology by the works of L. Vygotskoi, O. Leontiev, S. Rubinshtein, B. Ananiev, in which the person was considered as the subject of activity, formed in the activity

and in communication with other people, determines the nature of this activity and communication [12, p. 75]. The ideas of the personality-activity approach were generalized and largely developed in the works of I. Zymniaia [15].

The personality-activity approach is treated by I. Zymniaia as a unity of personal and activity constituents, although naturally, such division is conditional and is carried out purely for gnostic purposes.

First and foremost, the personal component of the personality-activity approach is oriented at the student as a personality. In the context of language education, it refers to the formation of a linguistic personality, and in terms of I. I. Khaleevoi, a secondary linguistic personality – any native speaker of one or another language, which is characterized on the basis of the texts analysis he has created in terms of using the means of that language in order to reflect the surrounding reality (world picture) [13, p. 60].

Thus, the personal component involves the development of the individual as a whole, creating conditions for the development of his qualities, orientation to his individual experience, opportunities, needs, interests. Personal approach determines the leading orientation, the main content and the main criterion for successful learning not only knowledge, skills and ability, functional readiness to perform certain activities, but also the formation of a number of personal qualities: orientation focus, civic activity, creativity, ability, will, emotional sphere, character traits.

Therefore, a personality-oriented component involves the formation of a secondary linguistic personality, characterized by creativity, autonomy and ability for social interaction [15, p. 39].

The activity component in the context of personality-activity approach is based mainly on the principle of the subject-subjective relations of the teacher and students, activity, in the general-psychological – the theory of activity of O. M. Leontiev [5].

The activity component involves the orientation of learning on the organization of intensive educational and cognitive activity of students, which is constantly complicated, because only through their own activities, including studying, the student learns science and culture, ways of knowing and transforming the world, shapes and improves personal qualities. In this sense, activity is an open system for the formation of personality. Interpreting the activity approach as such a way of organizing educational and cognitive activity of students, in which they take an active part in the educational process. It is necessary to organize the education in such a format that students are active participants, subjects of learning, who are aware and identify the problem, set the purpose of studying a particular issue, formulate problems, solve them, apply the acquired knowledge in practice.

Following N. Gal'skova [2] we believe that it is important to provide the intellectual-emotional context of educational process, the ability of each, even the weakest student, to show their own activity, creativity and independence [2, pp. 148-149]. Such training implies a certain structural organization of the student's educational activity: development of communicative and cognitive need through interest in learning, development of the need to improve performance, creating a situation of intellectual difficulties through intellectual problem of content, speech by way of solving and organizing reflection of students about their own level of knowledge ability and determination of causes which create difficulties, solving of educational problems (research, cognitive and communicative); control of the teacher, that becomes self-controlled, an assessment that gradually becomes self-assessment.

The activity component also implies “equal partnership of <...> teacher and students in a joint, organized <...> teacher solution <...> by students learning tasks” [5, p. 87], reorientation from the philosophy of influence on the philosophy of interaction, cooperation, which means the pursuit of a common goal, an active, interested attitude towards joint activity. In this case, the information-controlling function of the teacher is steadily losing positions to the actual coordination function. L. Vygotskyi [14] emphasized that the teacher henceforth becomes only the organizer of the social educational environment, whose task is to regulate and control the interaction of each student with this environment [14, p. 192].

Independent activity is generally regarded as a multilateral and multifunctional activity. If there are many options regarding the definition of independent work, then in terms of its content by all researchers, it is uniquely interpreted as a purposeful, active, relatively free student activity.

The active definition of independent work is the one organized by the student by virtue of his internal cognitive motives, in the most convenient and rational, in his opinion, time that he controls himself by the results of indirect management of the latter by the teacher [15, p. 252].

The activity component should be implemented directly through the activities of future philologists in the foreign language to meet their educational needs in the light of future professional situations. It should be noted that the use of the interactive modern technologies (for example Moodle educational platform) contributes to the activity of independent educational and cognitive activity of the individual, provides a gradual and logical in mastering summary and abstract types of translations.

One of the characteristics of any activity is its motivation, because, as noted by O. M. Leontiev, there is no activity without motive [5, p. 153].

Learning activities are motivated primarily by internal motives based on cognitive need, and external motives – prestige, self-affirmation, necessity, obligation [15, p. 84]. The success of independent work is determined by the dynamics of internal motives, the development of external social motives, and the convergence of external and internal motivation [15, p. 43].

T. I. Levchenko [6] believes that to ensure the effectiveness of learning it is necessary that the features of the construction and organization of the learning process correspond to the student's motivational sphere.

Increasing the motivation of learning determines the intensity in the implementation of the selected action, the activity in achieving the result and purpose of the activity. With ascending motivation increases creative activity, intellectual capacity. Also changes to the better cognitive activity of the student. External influence on the learning subject can only be effective if the processes that take place inside (needs, interests, goals, intentions, individual style of activity, etc.) are taken into account. Determination by the stimulus of the sequence of educational actions, interaction of situational promptings and personal dispositions influence the motivation of learning. According to the theory of activity, motive is one of the determining components of activity.

It should be noted that the use of information and communication technologies contributes to the formation of motivation for independent learning of abstract and abstract types of translation, because the flexible and variational construction of the educational process allows the student to work remotely, at a convenient time for him and independently determine how much time he needs to work out materials convenient place, in terms of psychological comfort, that is, creates a mode of activity adequate to the motivational subtext of learning.

It is known that the formation of motivation is closely related to the activity itself and if the process of mastering the training material is successful, then it stimulates internal positive motivation, because there is a tendency to switch all motivational units to more successful activities [11, p. 75].

As students are characterized as a particular social category by professional orientation, professional motivation is important. In this regard, the first place is the correct choice of future profession and the adequacy and completeness of the student's ideas about the chosen profession, in particular knowledge of the requirements for it. The level of student's perceptions of the profession correlates with his or her attitude to learning: the more complete the idea of the profession, the more pronounced the positive attitude to learning [8, p. 9].

Acceptance of the profession gives rise to a desire to fulfill it. Students with high levels of social maturity have a pronounced professional self-determination, the main features of which is a meaningful and firm readiness for active independent activity in the chosen specialty, the desire to constantly improve it [9].

In this regard, the main factor that should be guided in the process of developing a method of self-translation by future philologists is their need for professional activity. And since activity always implies certain actions, so it is necessary, as noted by M.V. Grinova so that the learner should be aware of the purpose of their actions and "correlate them with the motives of the educational activity in which these actions are incorporated" [3, p. 31]. This is due, above all, to the specialist's awareness of the need to master these types of translation for future professional activity.

The principle of activity approach requires, first of all, understanding that learning is a joint activity of the teacher and the student, based on cooperation, where the end result is educational and cognitive activity, mental and practical operations and actions, conscious and purposeful regulation of the student's own teaching, formation of individual style of his educational and cognitive activity.

Therefore, the activity component should be implemented directly through the activities of future philologists in the French language to meet their educational needs in the light of future professional situations. It should be noted that the use of the electronic case promotes the activity of the individual educational and cognitive activity of the individual, provides a gradual and logical in mastering the written types of translation.

Therefore, the central categories of person-to-person activity approach in the context of independent work are secondary linguistic personality and independent, self-directed and productive activity of students, for the realization of which the main and effective means of learning scientists consider electronic means of education.

The analysis of scientific literature showed that for the organization of educational and cognitive activity of students, in particular independent extra-curricular work in a foreign language, scientists develop educational computer programs, to be precise, remote technologies, which allow to realize purposeful and methodically organized leadership of educational and cognitive activity of those who study and is based on the use of a wide range of traditional, informational and communicational technologies. For example, a learning organization based on the modern educational environment which is called Moodle that gives the opportunity to implement all the principles and factors of the person-to-person activity approach in the learning process of written translation.

Supporting the viewpoint of N.V. Mayer [7, p. 41], we believe that the combination of distance technologies (case technology and Internet technology) makes it possible to develop a computer-based learning tool – an electronic case – for independent translation by future translators. In the glossary of methodical terms, the case (from the English case – bag, briefcase) is considered as a set of educational materials on different media (printed, as well as audio, video, electronic), which are issued by students for independent work [1, p. 92]. Since a set of such materials in our case is placed on the Internet, it allows us to operate the concept of "electronic case".

Sharing the viewpoint of N. V. Mayer, we interpret the electronic case for training future translators of abstract and abstract types of translation as an electronic learning tool, which is available on the Internet and contains a set of teaching and methodical materials for students to develop translation skills, provides management of their independent learning and cognitive conditions using the means of self-control and indirect control by the teacher of the process and the result of mastering the relevant skills and abilities.

An electronic case based on the Moodle platform for translation as a learning tool, according to N.V. Mayer must perform the following functions: educational, controlling, motivating and informative, which act in organic unity [7]. To these functions we consider it necessary to add a communicative function, the realization of which is

possible through the use of different types of activities of the electronic learning environment Moodle (Forum, Chat and others), on the basis of which this learning tool is developed. Let's take a closer look.

The educational function is the main one and involves the acquisition by future translators of educational material, necessary and sufficient for mastering the abstract and abstract types of translation and forming in them the relevant skills and abilities in independent extra-curricular work.

The control function is realized during the self-control by future translators of the process and the result of mastering the educational material, the formation of skills and abilities in written types of translation. It should be noted that due to self-control, there is self-reflection, self-analysis, which helps to increase the student's intrinsic motivation for self-learning.

The motivational function is ensured through the professional guidance of the electronic case study materials by modeling professional situations so that their work will be of interest to the students and meet their needs in future professional activity.

The informative function is realized by filling the electronic case with the necessary and sufficient background training materials so that working in extra-curricular conditions, the future translator does not waste time searching for the necessary educational information.

The communicative function is realized in the process of communicating the teacher with students and students with each other through the Internet tools provided in the Moodle learning environment (Forum, Chat and others).

In the course of independent mastery of the written translation the student works at an individual pace, according to his / her individual learning trajectory, the speed of performance of exercises and the strategy of mastering the educational material should be chosen by him / her, depending on his / her psychological characteristics, personal qualities and needs, regardless of other participants of the educational process makes the learning process person-centered. Freedom and flexibility are ensured in terms of duration and pace of exercise, choice of work mode, free time planning, which increases its motivation and promotes intensification of training. Positive intrinsic motivation is constantly increasing and maintained by encouraging students in the form of impartiality, positive teacher comments on their academic achievement. When developing an electronic case, students' age characteristics and their needs for future professional activity are taken into account. In addition, the use of electronic case contributes to the creation of a positive emotional background due to the confidentiality and objectivity of the evaluation of students' academic achievements [7].

In such circumstances, the student masters the educational material independently, at a distance, without direct intervention of the teacher in the process of his educational and cognitive activity, and also exercises self-control, which contributes to the formation of his reflexive skills.

Thus, we believe that the use of *an electronic case* has the following advantages when teaching translation and should provide:

- reducing the role of the subjective factor through objective control methods;
- possibility of systematic and prompt updating by the teacher of educational materials;
- intensification of the educational process;
- confidentiality;
- mobility and adaptability, which implies an appropriate level of preparation of the student for productive independent educational and cognitive activity [7];
- high level of interactivity;
- students' self-control over the process and the result of learning;
- content structuring (reference material (linguistic stylistic features of texts for translation and taking them into account when translating), transliteration rules with the ability to include links to other sources, grammatical reference, in particular, interphrase means typical for texts of a particular genre and their analogs in glossary of terms, subsystem of exercises for formation of skills and abilities (with an immediate response to the student's educational actions for the purpose of self-control); tasks for control of the teacher).

Therefore, students' independent work in the process of competence formation in translation should be based on the principles of personality-activity approach, since it is in the process of its implementation that the educational process becomes personality-oriented and provides maximum activity of all subjects of learning, which is actively reflected in motivation and effectiveness. learning process. Accordingly, the best way to implement a person-to-person approach is to consider information and communication learning tools, in particular the electronic case, which has several advantages in the process of teaching translation itself and performs important functions to ensure a quality educational process for the formation of the competence of future philologists in translation.

References:

1. Azimov, E. G. (2009). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriia i praktika obucheniia yazykam) [A new dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language teaching)]*. Moscow : IKAR Publishing House [in Russian].
2. Galskova, N. D. (2000). *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methods of teaching foreign languages]*. Moscow : ARKTI, 2000 [in Russian].
3. Grinova M. V. (2006). *Samoregulyatsiia [Self-regulation]*. Poltava : ASMI, 2006. [in Ukrainian].
4. Konyshcheva A. V. (2007). *K voprosu ob osobennostyah upravlenii samostoyatelnoy rabotoj po inostrannomu yazyku studentov tehniceskikh specialnostei [To the question of peculiarities of managing self-study to teach foreign languages to students of technical specialties]*

- technical specialities*]. Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki № 5 [in Russian].
5. Leontiev, A. N. (1980). *Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya [Selected psychological works]*. Moscow : Politizdat [in Russian].
 6. Levchenko T. I. *Rozvytok osobystisti v risnykh pedagogichnykh systemakh [Development of education and personality in different pedagogical systems] / Monograph / T. I. Levchenko – 1st edition, – Vinnytsia: ed. Nova Knyha [in Ukrainian]*.
 7. Maier, N. V. (2010). *Metodyka samostijnoho ovolodinnia frankomovnym dilovym pysemnym spilkuvanniam majbutnimy dokumentoznavsiamy z vykorystanniam dystantsijnykh tekhnolohij [Methods of independent mastery of French-speaking business written communication by future document scientists using remote technologies]*. Thesis cand. ped. of sciences.: spec. 13.00.02 “Theory and Methods of Learning” [in Ukrainian].
 8. *Modern student in the context of personality-activity approach: according to the results of scientific-pedagogical researches: Collective monograph / O. B. Bigich, M. S. Voloshyna, M. S. Glazunov et al. Kyiv : Publishing center of KNU, 2014 [in Ukrainian]*.
 9. Pestalozzi, I. G. (1981). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia [Selected pedagogical works]*. In 2 volumes. – Vol.1. – Publisher “Pedagogika” [in Russian].
 10. Petrovska, Yu. V. (2005). *Problemi avtonomnogo navchannya inozemnoyi movi u vishih tehnicnih navchalnih zakladah [Problems of autonomous learning of foreign language at higher technical educational establishments]*. Mizhnarodnij forum. Movna osvita: shlyah do yevrointegraciyi [in Ukrainian].
 11. Polat, E. S. (1998). *Distsionnoe obuchenie: Uchebnoe posobie dlia vuzov [Distance Learning: Textbook for Universities] / Evgenia Semenovna Polat. Moscow : Vldos [in Russian]*.
 12. Richards, Kyiv, Roe, P. (2004). *Distance Education: New Perspectives*. Macmillan Publishers Ltd [in English].
 13. Shchukin, A. N. (2007) *Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar: bolee 2000 slov [Linguodidactic dictionary: more than 2000 words]*. Moscow : Astrel: AST: Hranitel [in Russian].
 14. Vygotskii, L. S. (1982). *Sobranie sochinenii: Problemy obshej psichologii. [Collected edition: problems of general pedagogics]*. Moscow : Pedagogika [in Russian].
 15. Zimniaia, I. A. (2000). *Pedagogicheskaia psichologiya. Uchebnik dlia vuzov [Pedagogical psychology. Text book for higher educational establishments]*. Moscow : Izdatelskaya korporaciia «Logos» [in Russian].

Ігнатенко В. Д., Пилипей Ю. А. Особистісно-діяльнісний підхід до самостійного оволодіння письмовим перекладом

Стаття присвячена проблемі самостійного оволодіння письмовим перекладом майбутніми філологами у контексті особистісно-діяльнісного підходу до навчання. У статті окреслено поняття і місце самостійної роботи студентів у сучасному освітньому процесі. Увага фокусується на особистісно-діяльнісному підході як ефективному засобу реалізації сучасних освітніх цілей, який максимально задовольняє навчально-пізнавальні потреби сучасних студентів. Також аналізується поняття особистісно-діяльнісного підходу в історичному контексті. Особистісно-діяльнісний підхід розглядається у двох аспектах, а саме особистісному і діяльнісному, які взаємопов'язані та поділяються лише умовно. Особистісний компонент направлений на формування вторинної мовної особистості, що є актуальним для майбутніх філологів, і передбачає розвиток особистості в цілому. Діяльнісний компонент базується на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин між студентами та викладачем, на рівно партнерському співробітництві, що передбачає інтенсивну навчально-пізнавальну діяльність студентів, зокрема учіння, тобто студент засвоює науку та культуру, будучи активним учасником освітнього процесу, а не спостерігачем/слухачем. Це забезпечує позитивний інтелектуально-емоційний контекст навчальної діяльності, можливість кожного виявити власну активність, креативність та самостійність. Таким чином, центральними категоріями особистісно-діяльнісного підходу в контексті самостійної роботи є вторинна мовна особистість та самостійна та продуктивна діяльність студентів, для реалізації якої основними та ефективними засобами навчання науковці вважають електронні засоби навчання, а саме дистанційні технології, які дозволяють реалізувати цілеспрямоване та методично організоване керівництво навчальною та пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, і базуються на використанні широкого спектру традиційних, інформаційних та комунікаційних технологій.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, перекладацька компетентність, іноземна мова.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.46>

Карпенко Ю. П.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано інноваційні методи навчання у професійній підготовці майбутніх медичних працівників, зокрема у ході організації науково-дослідної діяльності студентів. Наведено огляд досліджень науковців з даної проблеми. Висвітлено роль використання інноваційних методів у навчальному процесі з підготовки майбутніх лікарів.

Інноваційні методи навчання ґрунтуються насамперед на використанні новітніх електронних засобів, які сприяють інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищення якості знань, можливості самоосвіти, розвитку творчого потенціалу студента, флотування досвіду науково-дослідної діяльності, самореалізації.

Наведено характеристику готовності студентів-медиків до науково-дослідної діяльності. Для впровадження в навчальний процес інноваційних методів у контексті розвитку компонентів готовності до науково-дослідної діяльності (мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний та процедурно-функціональний) запропоновано такі етапи: ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-процесуальний, аналітико-корекційний.

Наведено приклади застосування новітніх методів на кожному етапі. Репрезентовано досвід викладачів Черкаської медичної академії із застосування інноваційних методів під час викладання навчальних дисциплін при підготовці лікарів. Наведено алгоритми виконання певних завдань (проведення круглих столів, дебатів, Web-квестів, міжпредметних тренінгів, мозкового штурму, моделювання з використанням комп'ютерних технологій тощо).

Визначено напрями подальших досліджень у використанні інноваційних методів не лише під час залучення до науково-дослідної діяльності, а й при проведенні аудиторних теоретичних та практичних занять у процесі фахової підготовки майбутніх лікарів.

Ключові слова: *інноваційні методи, технологія, науково-дослідна діяльність студентів, компоненти готовності, компетенція, студент-медик, професійна діяльність, алгоритм.*

Модернізація освіти в Україні суттєво залежить від тих інноваційних технологій та методів, котрі впроваджуються в процес професійної підготовки фахівців. При цьому інноваційні методи доцільно застосовувати під час як аудиторної, так і позааудиторної форм організації навчально-виховного процесу. У цьому аспекті особливої уваги потребує підвищення ефективності науково-дослідної діяльності майбутніх лікарів, оскільки медична галузь є чи не найбільш чутливою до нововведень вітчизняних та закордонних інноваційних досягнень. Підкреслимо, що науково-дослідна діяльність студентів у закладах вищої медичної освіти має на меті не лише навчити студентів застосовувати отримані теоретичні знання під час майбутньої професійної діяльності, а й допомогти їм у значному інформаційному просторі виокремлювати нове, корисне, креативне, значуще для професійної діяльності. Сучасний медичний фахівець повинен бути освіченим, творчим, мобільним, конкурентоспроможним на ринку праці, чого можна досягти лише опанувавши новітні технології, які застосовують успішні спеціалісти світу. Тому ключовими завданнями викладачів у закладах вищої медичної освіти є навчити студентів працювати з інноваціями та не боятися застосовувати нові методи, форми, обладнання, інформацію у своїй майбутній діяльності.

Ця проблема розглядалася у таких напрямках: оптимізація професійної підготовки майбутніх медичних працівників (Т. Кудрявцева, І. Сірак), методи формування дослідницької компетентності фахівців (М. Князян, Н. Мушинська), інструментарій впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вишу (В. Гаєвський, О. Гудзенко, Е. Железнякова, І. Зміївська, Н. Кошечко, Н. Рашевська, С. Семеріков, О. Фомічова, Т. Челомб'як).

Втім, питання про використання інноваційних методів як засобу формування готовності студентів медичних закладів освіти до науково-дослідної діяльності потребує більш глибокого вивчення.

Метою статті є розкрити інноваційні методи в ході організації науково-дослідної діяльності майбутніх медичних працівників. Завданнями статті є такі: визначити структуру готовності майбутніх лікарів до науково-дослідної діяльності у процесі фахової підготовки; розкрити етапи організації науково-дослідної діяльності студентів та висвітлити інструментарій упровадження інноваційних методів у навчально-виховний процес на кожному з них.

Нова парадигма медичної освіти зумовлює застосування інноваційних технологій та методів під час виховного, навчального (зокрема залучення до науково-дослідної діяльності) процесів. Не залежно від форм, методів, технологій навчання безумовно важливим є забезпечення всебічного розвитку особистості студента-медика, на якого і направлені всі зусилля навчального процесу.

Інноваційні методи навчання насамперед ґрунтуються на використанні новітніх електронних засобів, які сприяють інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищення якості знань, можливості самоосвіти, розвитку творчого потенціалу студента, формування науково-дослідної діяльності, самореалізації.

Проблема впровадження інноваційних методів розглядається багатьма науковцями. Зокрема, О. Гудзенко, Т. Челомб'як вважають, що невід'ємною частиною для сучасної системи освіти є процес комп'ютеризації,

який суттєво змінює педагогічну теорію: дозволяє здійснювати телекомунікаційний зв'язок через мережу Інтернет (електронна пошта, телеконференція) [2, с. 164]. Також широко впроваджувати у навчальний процес комп'ютер пропонують В. Гаєвський, Н. Кошечко, акцентуючи на тому, що сучасні електронні засоби навчання активізують інноваційну діяльність студента [1; 4]. У зв'язку з цим О. Фомічова слушно зазначає, що потрібно використовувати більше альтернативних інноваційних засобів навчання та пропонує використання електронних навчальних веб-квестів, що ефективно доповнюють такі, як проектний метод, рольові та ділові ігри, тренінги, мозгові штурми [8, с. 32]. Е. Железнякова, І. Зміївська вказують, що застосування комп'ютерних технологій особливо виправдане під час вивчення навчальних дисциплін, які є професійно-орієнтованими [3, с. 198]. Дослідниця Н. Рашевська виділяє серед засобів дистанційного навчання систему Moodle, за допомогою якої можна не лише навчати, а й контролювати опрацювання певних тем студентами [6]. Науковець М. Князян правомірно пропонує впроваджувати з широким використанням мережі Інтернет такі інноваційні методи підготовки фахівців до науково-дослідної діяльності, як аналіз-коментар основних наукових концепцій, експертний огляд теоретичної інформації, творчі прецеденти, мозковий штурм тощо [9].

Як показує аналіз праць вчених, організація науково-дослідної діяльності студентів повинна обов'язково включати інноваційні методи, що сприяє систематизації знань, виробленню дослідницьких умінь, самоорганізації та саморозвитку не залежно від освітньої галузі. Під час навчання майбутніх медичних працівників застосування інновацій сприяє формуванню у них готовності до використання нововведень, професійної культури, здатності до рефлексії. Не менш важливим є й те, що в майбутніх лікарів розвивається впевненість у досягнутому результаті.

З досвіду роботи у Черкаській медичній академії відзначаємо, що застосування інновацій при організації науково-дослідної діяльності у підготовці майбутніх лікарів зводяться до використання таких засобів, як-от: електронні бібліотеки, навчально-методичні мультимедіа-матеріали, віртуальні лабораторії та практикуми, котрі реалізуються через упровадження інноваційних методів (круглих столів, дебатів, ділових та рольових ігор, case-study, тренінгів, відеоконференцій, вебінарів, інтерв'ю, мозкового штурму, фокус-груп, проєктів, лекторських груп, випереджувального навчання, ведення блогів, віртуальних груп).

Досліджуючи структуру готовності майбутніх лікарів до науково-дослідної діяльності (НДД) у процесі фахової підготовки, було виокремлено три взаємопов'язаних компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний та процедурно-функціональний. Сегментами мотиваційно-цільового є інтерес до предмету та процесу НДД, прагнення до творчої діяльності, цінність пізнання, прагнення до професійного самовдосконалення у НДД. До когнітивно-інформаційного належать медичні та загально-дослідницькі знання. Складовими процедурно-функціонального компонента готовності студентів до науково-дослідної діяльності є такі, як-от: технологічні вміння, котрі виявляються у здатності працювати з комп'ютером та використовувати IT-технології; комунікативні вміння, що реалізуються при спілкуванні з учасниками НДД та у професійній діяльності; організаційні вміння, які актуалізуються під час планування наукового дослідження та організації етапів НДД; іншомовні професійно-мовленнєві вміння, які проявляються у володінні іноземною мовою (мовлення, аудіювання, говоріння, читання, письмо); рефлексивні вміння, які сприяють самооцінці, самоконтролю діяльності.

Інноваційні методи задля оптимального розвитку кожного з вищезазначених компонентів упроваджувалися в навчальний процес за такими етапами організації науково-дослідної діяльності студентів: ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-процесуальний, аналітико-корекційний.

Наприклад, на ціннісно-орієнтаційному етапі під час вивчення майбутніми лікарями дисципліни «Медична і біологічна фізика» у форматі Web-квесту студенти мали провести дослідження наукових джерел, скласти бібліографічний покажчик та розробити власну анотацію до кожної наукової праці. Нижче наведемо теми, котрі були запропоновані студентам:

- «Способи обробки медично-біологічних даних»,
- «Звукові методи діагностики та їх застосування в медицині»,
- «Основи калориметрії: фізика та медицина»,
- «Електрокінетичні явища в медицині».

Задля забезпечення послідовності виконання цього завдання нами був розроблений такий алгоритм дій: знайдіть в мережі Інтернет та проаналізуйте наукові джерела за темою й виокремте ті, що надруковані за останні п'ять років; ознайомтесь з титульною сторінкою, прізвиськом автора, назвою, роком публікації; прочитайте анотацію, примітки, коментарі, біографічну довідку про автора; після попереднього ознайомлення прочитайте текст та зробіть замітки у нотатнику, які дадуть змогу при подальшому аналізі прочитаного знову повернутися до важливих тверджень чи тих, що викликали сумнів; при опрацюванні джерела переверте себе, чи не припустилися ви неточностей у розумінні основної думки; через певний час перечитайте знову певне джерело; зіставте міркування інших авторів, щоб власне судження було правильним і спиралося на глибоке знання фактів; зустрівши в тексті незрозуміле слово чи вислів, знайдіть у словнику тлумачення; прочитайте статті у наукових джерелах за темою, що вам запропонована (якщо на потрібну тему є ряд публікацій, опрацюйте їх не в хронологічному порядку, а починаючи з найновішої); укладіть бібліографічний покажчик з використанням наукових джерел, які, на вашу думку, більш повно висвітлюють тему; зверніть увагу на сучасні вимоги щодо оформлення літературних джерел. Зазначимо, що отримані результати

обговорювалися на засіданні предметного гуртка, протягом якого проводилася взаємна оцінка студентів та самооцінка.

Під час виконання завдання даного типу у студентів-медиків формуються такі сегменти медичної компетентності, як, наприклад, культура мислення, логіка у виконанні дій, уміння працювати із сучасними джерелами інформації, позитивне сприйняття минулого та сучасного досвіду.

При вивченні «Медичної хімії» завдання, яке виконували студенти в рамках роботи наукової проблемної групи, було таким: змоделуйте за допомогою комп'ютерних технологій реакцію, яка відображає певне хімічне явище:

- застосування комплексонів у медицині як антидотів при отруєнні важкими металами;
- використання комплексонів як антиоксидантів при зберіганні лікарських препаратів,
- утворення ферментів з проферментів.

Узагальненим алгоритмом дій студентів був такий: опрацюйте теоретичну літературу, в якій описаний даний процес; складіть хімічне рівняння, котре відображає дане явище; відшукайте в мережі Інтернет відео заданої реакції чи модель процесу; за допомогою комп'ютерних технологій змоделуйте власний процес із зазначених речовин; опишіть послідовність ваших дій та представте вашу модель на науково-практичній студентській конференції.

Виконання таких завдань сприяє розвитку у майбутніх лікарів важливих фахових компетенцій, зокрема: вміння працювати з комп'ютером та застосовувати ІТ-програми під час прогнозування перебігу захворювання, комунікативних умінь, а також умінь застосування сучасних методів лікування.

На когнітивно-процесуальному етапі формуються основні елементи когнітивно-інформаційного та процедурно-функціонального компонентів готовності студентів до науково-дослідної діяльності, а також розвивається її мотиваційно-цільовий компонент. На даному етапі студенти-медики розширювали медичні та загально-дослідницькі знання за допомогою інноваційних методів, наприклад, після проходження виробничої практики студенти провели круглий стіл щодо ефективності медичних препаратів жарознижуючої дії та дебати про активність реєстрації громадян у сімейного лікаря. Так, перед початком виробничої практики в лікувальній установі міста студенти отримали науково-дослідні завдання: «Порівняйте кількість медичних препаратів жарознижуючої дії українських виробників та закордонних», «Визначте активність реєстрації викладачів та студентів у сімейного лікаря та заповнення ними електронних медичних декларацій». Загальним алгоритмом виконання окресленого завдання був такий: складіть індивідуальний план роботи студента; узгодьте свої дії з керівником практики; підготуйте презентацію за темою; проведіть аналіз власних досліджень та спостережень; представте результат дослідження за допомогою графіків, діаграм тощо; підготуйте тези виступу за темою на засіданні круглого столу / дебатах.

При виконанні окреслених вище завдань майбутні медичні працівники отримують та розвивають уміння, які сприяють їхньому фаховому розвитку, зокрема: вміння планувати та аналізувати свої дії, дискутувати з керівником, реагувати на зауваження, спілкуватися, виокремлювати головне.

Інноваційні методи, які ми використовуємо для реалізації аналітико-корекційного етапу, мають на меті сприяти розвитку у студентів умінь, котрі дозволять їм у майбутній діяльності розширити медичну компетенцію, одним з сегментів якої є дослідницька складова.

При вивченні предметів «Біологічна та біоорганічна хімія» та «Медична біологія» викладачі провели міжпредметний тренінг «Подорож у майбутню професію», завданнями для якого були:

Завдання 1: запропонуйте застосування вміння писати реферати у майбутній професійній діяльності.

Завдання 2: розробіть анкету, яку можна використовувати у майбутній професії.

Завдання 3: запропонуйте модель бесіди з пацієнтом, в якій потрібно пояснити застосування сучасних методів лікування певного захворювання.

Студенти виконували завдання згідно такої послідовності: ознайомтесь з методами роботи в малих групах; оберіть старшого у групі; розробіть етапи виконання завдання; розробіть конкретні моделі використання у майбутній практичній діяльності (запитання, можливі відповіді, теми дослідження, моделі бесіди); запропонуйте під час тренінгу кожній групі випробувати розроблені моделі; проведіть аналіз ефективності власних розробок.

При вивченні дисципліни «Біологічна та біоорганічна хімія» та «Анатомія людини» викладачі запропонували студентам взяти участь у мозковому штурмі, протягом якого акцентувалося на такому: за допомогою лабораторії «Ейнштейн» виявіть об'єм вуглекислого газу при окисленні певної кількості глюкози; опишіть, за допомогою яких органів відбувається даний процес в організмі.

Наведемо узагальнений алгоритм виконання даного завдання: виконайте практичну роботу за допомогою інструктивної картки; дайте відповіді на запитання; проаналізуйте методику та теоретичний матеріал з теми; спробуйте скласти власні запитання до проведеного експерименту; зробіть аналіз недоліків та запропонуйте способи їх усунення.

На нашу думку, вищенаведені завдання сприяють розвитку у студентів зацікавленості у майбутній професії, відповідальності, прагнення до самовдосконалення, інноваційного мислення.

Висновки. Отже, структуру готовності майбутніх лікарів до науково-дослідної діяльності репрезентовано такими взаємопов'язаними компонентами, як-от: мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний та

процедурно-функціональний; етапами організації науково-дослідної діяльності студентів були ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-процесуальний, аналітико-корекційний. На ціннісно-орієнтаційному етапі був проведений Web-квест, на когнітивно-процесуальному – моделювання з використанням комп'ютерних технологій, проведення круглих столів, дебатів, на аналітико-корекційному – організація міжпредметного тренінгу, мозкового штурму.

Враховуючи важливість та ефективність упровадження інноваційних методів у процесі залучення студентів медичного профілю до науково-дослідної діяльності, в майбутньому плануємо дослідити застосування кейс-технологій, відеоконференцій, вебінарів, фокус-груп, ведення блогів.

Використана література:

1. Гаєвський В. Л. Електронні засоби навчання та їх використання. URL: <http://tmb.org.ua/new/index.php/i-i/4-/200-2012-12-09-19-38-06.html> (дата звернення: 15.11.2019).
2. Гудзенко О. Ф., Челомбітько Т. В. Інноваційні технології навчання іноземних студентів. *Проблеми сучасної освіти*. 2018. № 9. С. 163-168. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/12999> (дата звернення: 12.12.2019).
3. Железнякова Е. Ю., Зміївська І. В. Організація самостійної роботи студентів у системі Moodle. *Новітні комп'ютерні технології спеціального випуску «Хмарні технології навчання»*. 2014. Т. XII. С. 194-203.
4. Кошечко Н. В. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. № 1(1). С. 35–38.
5. Кудрявцева Т. О. Підготовка майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності (Автореферат кандидатської дисертації). Харків. 2012. 20 с.
6. Рашевська Н. В. Інтеграція MLE-Moodle в систему дистанційного навчання Moodle. *Новітні комп'ютерні технології*: / Н. В. Рашевська, С. О. Семеріков. Київ : Мікрорегіон України, 2012. Том 10. С. 203-208.
7. Сірак, І. П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації університеті. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). 2017. 20 с. URL: https://www.vspu.edu.ua/science/dis/des_24_3.pdf (дата звернення: 14.01.2020).
8. Фомічова О. В. Веб-квести як засіб формування готовності до інноваційної діяльності студентів у вищій школі. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2016. № 10(6). С. 31-34.
9. Knyazyan Marianna, Mushynska Natalia. The formation of translators' research competence at the universities of Ukraine. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. Vol. 7, № 1, 2019. pp. 85-94.

References:

1. Haievskiy, V. L. *Elektronni zasoby navchannia ta yikh vykorystannia*. [Electronic learning tools and their use]. URL: <http://tmb.org.ua/new/index.php/i-i/4-/200-2012-12-09-19-38-06.html> (accessed: 15.11.2019).
2. Hudzenko, O. F. & Chelombitko, T. V. (2018). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia inozemnykh studentiv*. [Innovatsiini tekhnolohii navchannia foreign studentiv]. *Problemy suchasnoi osvity*. No. 9. pp. 163-168. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/12999> (accessed: 12.12.2019).
3. Zhelezniakova, E. Yu. & Zmiivska I. V. (2014). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u systemi Moodle*. [Organization of independent work of students in the Moodle system]. *Novitni kompiuterni tekhnolohii spetsvypusk «Khmarni tekhnolohii navchannia»*. Vol. 12th, pp. 194-203 [In Ukrainian].
4. Koshechko, N. V. (2015). *Innovatsiini osvitni tekhnolohii navchannia ta vykladannia u vyshchii shkoli*. [Innovative educational technologies for teaching and teaching in higher education]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, no. 1(1), pp. 35–38 [In Ukrainian].
5. Kudryavtseva, T. O. (2012). *Pidhotovka maybutnikh medychnykh sester u medychnykh koledzhakh do rozv'yazannia problemnykh situatsiy u profesiyinoyi* [Training future medical nurses in medical colleges to solve problem situations in professional activities] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv. 20 p. [in Ukrainian].
6. Rashevskaya, N. V. *Intehratsiia MLE-Moodle v systemu dystantsiinoho navchannia Moodle*. [MLE-Moodle integration into the Moodle LMS]. *Novitni kompiuterni tekhnolohii*: / N. V. Rashevskaya, S. O. Semerikov. K.: *Minrehiion Ukrainy*, 2012. Vol. 10th. pp. 203-208 [In Ukrainian].
7. Sirak, I.P. (2017). *Formuvannya hotovnosti maybutnikh medychnykh sester do profesiyinoyi samorealizatsiyi universyteti*. *Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of readiness of future nurses to professional self-realization of the university. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Vinnytsia, 20 p. [In Ukrainian].
8. Fomichova, O. V. 2016. *Web-kvesty yak zasib formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti studentiv u vyshchii shkoli*. [Web-based quests as a means of forming students' readiness to innovate in higher education]. *Scientific Journal "ScienceRise: Pedagogical Education"*. No. 10(6). pp. 31-34 [In Ukrainian].
9. Knyazyan, Marianna & Mushynska, Natalia. (2019). The formation of translators' research competence at the universities of Ukraine. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. Vol. 7, № 1, pp. 85-94.

Karpenko Y. P. Innovative methods in the organization of scientific and research students' activities in institutions of higher medical education

The article analyzes innovative study methods in preparing future medical professionals, in particular during the organization of scientific and research activities for students. There is given a review of scientists' researches on this topic. The article shows the role of using innovative methods in educational process of training future doctors. Innovative teaching methods are primarily based on using the newest electronic tools that contribute to the intensification of educational process, improvement the quality of knowledge, opportunities for self-education, development student's creative potential, flotation of scientific and research activity experience, self-realization.

There are characteristics of the readiness of medical students for scientific and research activities. To implement in the educational process innovative methods in the context of developing readiness components for scientific and research

activities (motivational-targeted, cognitive-informational and procedural-functional) the following steps are proposed: value-oriented, cognitive-procedural, analytical-corrective.

There are given some examples of application of the newest methods at each stage. There is an experience of teachers from Cherkasy Medical Academy in application of innovative methods in teaching educational disciplines while preparing doctors. Algorithms for doing some tasks are given (conducting roundtables, debates, web-quests, cross-curricular trainings, brainstorming, computer-aided modeling etc). There are defined the directions of further researches in the using innovative methods not only when engaging in scientific and research activities, but also when conducting theoretical and practical classes in the process of professional training future doctors.

Key words: innovative methods, technology, scientific and research students' activity, readiness components, competence, medical student, professional activity, algorithm.

УДК 373.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.47>

Кирилюк С. Д.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкрито особливості формування старшокласників у процесі позакласної діяльності. Звертається автором увага на використання виховних годин, які: мають практичне спрямування; дозволяють актуалізувати знання старшокласників; розглядають питання, що сприяють поглибленню уявлень старшокласників про основні права людини; акцентують увагу на обов'язках, що випливають із прав людини; допомагають усвідомити взаємозв'язок прав і обов'язків людини; формують прагнення активно сприяти захисту прав людини. Акцентується увага на тому, що процес формування соціальної активності учнів старших класів нерозривно пов'язаний з мотиваційною сферою особистості, зокрема з впливом особистих і соціальних мотивів, співвіднесенням особистих і суспільних інтересів в учнівському менеджменті та діяльності в дитячих об'єднаннях. Також у статті йдеться про роль соціальних проектів та волонтерської діяльності у формуванні соціальної активності учнівської молоді. Автором зазначається, що підготовка і проведення розважальних заходів, дає можливість старшокласникам включатися в різні види діяльності, а через них у відносини соціальної відповідальності, у яких, кожен школяр осягатиме цінність особистості однолітка, повніше і глибше відчуватиме його індивідуальність, розумітиме, що колективне дійство, яким є свято, неможливе без максимальної реалізації творчих, інтелектуальних та інших своїх можливостей, сприятиме встановленню демократичних відносин, також в процесі спілкування відбуватиметься взаємна стимуляція й взаємний контроль поведінки старшокласників. Формуванню соціальної активності учнів також сприяє профорієнтаційна робота, яка впливає на встановлення конструктивної взаємодії, розвитку комунікативних здібностей та отримання соціального досвіду, завдяки виконанню соціальних ролей. У статті стверджується, що саме завдяки соціально спрямованій позаурочній діяльності старшокласники виконуватимуть постійні громадські доручення в освітньому закладі й поза ним і стануть активними учасниками позашкільної діяльності.

Ключові слова: соціальна активність, старшокласники, соціально спрямована позаурочна діяльність, виховання, профорієнтаційна робота.

Сучасний світ, оточуючий підрастаюче покоління, стрімко змінюється. З одного боку, активізується віртуальне спілкування в соціальних мережах, з'являються яскраві, захоплюючі комп'ютерні ігри та розвиваючі програми, нові інформаційні технології. З другого боку, у старшокласника звужується коло живого спілкування і, як наслідок, виникає самотність, агресивність, з'являються спокиси вживання ПАР, знижуються можливості для прояву себе в реальному житті. У закладі загальної середньої освіти найчастіше перед учнями ставлять завдання: вчитися, складати іспити, бути старанними, думати про майбутнє. Однак, з огляду на вік, старшокласники хочуть жити теперішнім, отримувати досвід тут і зараз, включаючи досвід взаємодії з іншими людьми, краще пізнати себе, успішно соціалізуватися й долучитися до позитивного перетворення навколишньої дійсності [3].

Ступінь успішності «входження» особистості в суспільство великою мірою визначається її активністю, тобто «... здатністю виробляти значимі перетворення в світі на основі осягнення багатств матеріальної й духовної культури» [3, с. 26]. Одним із основних завдань сьогодення – своєчасно підготувати молоде покоління до нових умов життя і професійної діяльності, навчити самостійно приймати рішення, адаптуватися за межами школи.

Актуальним став пошук нових підходів до організації діяльності сучасних закладів освіти, де багато проблем вже не можуть бути вирішені традиційними засобами, без участі самих школярів. Необхідні серйозні зміни не тільки у змісті освіти, а й у самій структурі відносин між педагогами та учнями, між адміністрацією школи і членами педагогічного колективу, між педагогами і батьками, між школою та її соціальними партнерами. Саме соціальне партнерство повинно стати основою співпраці всіх, хто тією чи іншою мірою має відношення до виховання дітей [4].

Особливо актуально стоїть проблема соціалізації учнів сучасної школи, виховання і розвитку у них соціально значущих якостей, активної громадянської позиції особистості. Створення відкритої і самоорганізованої виховної системи та цілісної системи управління у загальноосвітньому закладі забезпечить умови для формування соціально зрілої особистості учня. Найважливішим напрямком у цій роботі є діяльність педагогічного колективу щодо організації позаурочної діяльності старшокласників. Потрібен принципово новий підхід до організації всієї педагогічної роботи з учнівською молоддю, використання сучасних джерел її інформування, способів комунікації, включення школярів у позаурочну діяльність спрямовану на формування соціальної активності [5].

У педагогіці питання соціальної активності досліджувалося багатоаспектно: як головне в характеристиці особистості – суб'єкта суспільних відносин (Є. Белозерцев, А. Зосімовський, Т. Коннікова, Т. Мальковська, Т. Окушко та ін.), як міра прояву соціальної діяльності людини (Н. Анікєєв, Л. Вохминова, Б. Вульф, О. Газман, Н. Огурцов, Е. Малах та ін.), як відповідальне і зацікавлене ставлення людини до праці, суспільства, духовного й суспільного життя (Ю. Азаров, Л. Архангельський, Л. Гордін, Л. Захарова, Л. Іванов та ін.). Різні аспекти проблеми виховання соціально активної особистості розкрито в працях І. Беха, Л. Канішевської, Т. Мальковської, Л. Нафікової, Н. Остапенко, І. Павловата, Ю. Поліщук, С. Полякова, О. Тельної, О. Чугунової та інших. Проблемам формування соціальної активності підлітків присвячено праці С. Абрамової, О. Безпалько, Н. Клімкіної, О. Лавренко, Л. Петько, М. Уйсімбаєвої, М. Шопіної та ін. Учнівське самоврядування розглядається педагогами В. Бобрицькою, Л. Канішевською, Б. Набокою, М. Шимановським та ін., як засіб формування соціально-моральної орієнтації та соціальної зрілості.

Проте питання формування соціальної активності старшокласників у процесі позаурочної діяльності в закладах загальної середньої освіти залишаються не достатньо дослідженими.

Метою статті є розкриття особливостей формування соціальної активності старшокласників у процесі позаурочної діяльності.

Формування соціальної активності старшокласників має відбуватися не лише під час уроків, а й в позаурочній діяльності. Заклади загальної середньої освіти мають великі можливості для позаурочної додаткової освіти учнів. Старшокласники з задоволенням відвідують спортивні секції, гуртки, хореографічні колективи, вокальні та театральні студії, прес-центри, шахові гуртки, гуртки декоративно-вжиткового мистецтва тощо.

Слід зазначити, що формуванню соціальної активності в позаурочний час сприяють виховні години, які мають практичне спрямування і дозволяють актуалізувати знання старшокласників. Проводити їх можна в різних формах. Проте найефективнішими є ігрові та тренінгові вправи, які сприяють формуванню навичок взаємодії в команді, розвивають комунікативні навички, виховують соціальну відповідальність [1].

На виховних годинах варто розглядати й питання, які сприяють поглибленню уявлень старшокласників про основні права людини; акцентують увагу на обов'язках, що випливають із прав людини; допомагають усвідомити взаємозв'язок прав і обов'язків людини; формують прагнення активно сприяти захисту прав людини. Актуальними питаннями, які слід піднімати під час таких виховних годин є: «Які права є в дітей? Чи достатньо прав у дітей? Яку роль відіграють права в житті людини? Чи можна домогтися того, щоб твої права поважали? Які риси характеру допомагають людині домогтися поваги своїх прав? Як захищаються права дитини в нашій країні? Які права є найважливішими для людини? Хто найбільше потребує захисту своїх прав?». Обговорення таких питань сприяє усвідомленню учнями норм і правил поведінки в соціумі.

Процес формування соціальної активності учнів старших класів нерозривно пов'язаний з мотиваційною сферою особистості. Особливо яскраво простежується вплив особистих і соціальних мотивів, співвіднесеність особистих і суспільних інтересів в учнівському менеджменті та діяльності в дитячих об'єднаннях. У мотивах відбувається своєрідне інтегрування зовнішніх впливів (обов'язків) і внутрішніх спонукань старшокласника (потребою в даній діяльності). Важливими стимулами формування соціальних мотивів є розкриття значущості суспільно корисної діяльності, посилення ідейної спрямованості соціальної роботи в школі. Відзначимо, що в процесі формування соціального обличчя випускника освітнього закладу важливо, який зміст соціальних мотивів носить його діяльність в учнівському менеджменті та в дитячому об'єднанні. Така діяльність може бути сприйнята старшокласниками двоюко. З одного боку, як засіб всебічного розвитку особистості й самовдосконалення; з другого боку, може бути виявлена лише як прагнення до самоствердження, бажання виділитися серед однолітків, спроба зайняти привілейоване положення в системі суспільних відносин в майбутньому [2].

Ще однією формою роботи зі старшокласниками, яка сприяє формуванню соціальної активності є робота і виконання соціальних проектів. Слід зауважити, що теми соціальних проектів мають розроблятися школярами самостійно. Допомогти їм в ході реалізації проектів можуть консультанти – педагоги, батьки, громадські помічники. На особливу увагу заслуговують проекти, спрямовані на розвиток волонтерського руху. На нашу думку, саме такі проекти дають можливість розвивати здатність до соціально значимої поведінки, виявляти соціальну відповідальність і соціальну активність. Роботу з волонтерського руху старшокласники можуть проводити разом з учнями основної школи.

Як один із напрямків волонтерської діяльності можна запровадити соціальний проект «Радість», який передбачав би організацію шефства старшокласниками над учнями початкових класів та над маленькими

вихованцями дитячих садочків. У межах такого проекту учні старших класів, в якості добровільних помічників, мають допомагати вчителям на перервах чи після школи в садочках, гралися з дітьми, збирати для них іграшки, проводити вистави й концерти тощо.

З метою популяризації читання серед молоді старшокласники можуть запропонувати провести конкурс соціальної реклами «Читачі» серед учнів 8 – 11 класів, який проводиться в рамках Всесвітнього дня книги та авторського права, започаткованого ЮНЕСКО. Зокрема, учням варто підготувати соціальні реклами книги, читання, бібліотеки, розвиток різних форм PR-діяльності, спрямованих на поліпшення іміджу дітей та молоді, що люблять читати, підвищення рівня привабливості читацтва. Конкурсні роботи можуть виконуватись у довільних форматах, таких як плакат (постер), малюнок, фотографія, колаж, комп'ютерна графіка, буклет, закладки, що супроводжуються гаслом чи слоганом, презентація, відеоролик. Конкурсні роботи можна оцінити за такими номінаціями: «Книга – джерело знань!», «Читач року», «Бібліотечна світлиця», «Читаюча родина», «Креативний читач» [2].

Слід зауважити, що формуванню соціальної активності учнів сприяють також розважальні заходи. Підготовка й проведення такого свята має відбуватися в кілька етапів, на кожному з яких старшокласники мають включитися в різні види діяльності, а через них у відносини соціальної відповідальності. У цих відносинах, по-перше, кожен школяр осягатиме цінність особистості однолітка, повніше і глибше відчуватиме його індивідуальність, розумітиме, що колективне дійство, яким є свято, неможливе без максимальної реалізації творчих, інтелектуальних та інших своїх можливостей; по-друге, учень і себе починає оцінювати адекватно, прагне до максимальної самореалізації. У процесі підготовки й проведенні свята, спілкування сприятиме встановленню демократичних відносин, також в процесі спілкування відбуватиметься взаємна стимуляція й взаємний контроль поведінки старшокласників, що впливатиме на формування соціальної активності учнів [3].

Тож можна зробити висновок, що вияв старшокласниками соціальної активності в ході підготовки й проведення свята зумовлено наступними факторами: особистість максимально повно виявляє соціальні погляди, переконання, ідеали; в процесі спілкування з однолітками з інших освітніх закладів інтереси й потреби старшого школяра зосереджуються на вияві турботи про однокласників й гостей, оточуючих людей; участь в різних видах діяльності, змушує старшокласника діяти, виконувати соціальні ролі та набувати соціального досвіду [2].

Як показало опитування, старшокласники надають перевагу наступним розважальним формам виховної роботи, пов'язаним зі спілкуванням: дискотека, тематичний вечір, КВН, похід, свято тощо. Тому, використання їх передбачає знаходження чинників, які стимулюють процес формування соціальної активності старших школярів.

Однією з ефективних форм організації позаурочної виховної діяльності для формування соціальної активності старшокласників є також проведення виховних заходів соціального спрямування. Вони сприяють максимальному самоствердженню, самовизначенню та самореалізації особистості, сприяють формуванню ціннісних відносин, вияву активної життєвої позиції учнів перед собою, товаришами, вчителями та тими людьми, з якими доводиться спілкуватися й співпрацювати при підготовці заходу [3].

Процес підготовки включає в себе різноманітну дослідницьку та творчу діяльність старшокласників. У ході підготовки до таких заходів учні мають залучатися до різних видів індивідуальної, групової та колективної форм діяльності. Відповідно до теми заходу вони також повинні включитися у власну творчість.

При підготовці до заходу, окрім співпраці й співтворчості з однокласниками, може спостерігатися також суперництво з учнями інших класів на загальношкільному рівні, що привносить в соціально значиму діяльність елемент змагання, введе в дію такий важливий мотив, як відповідальність перед товаришами за результат справи. У процесі підготовки в старшокласників виникає такий емоційний стан, який сприяє діловому й міжособистісному спілкуванню й вихованню відповідальності за доручену справу. Мотив відповідальності перед собою органічно доповнюється мотивом відповідальності перед учасниками спільної справи, товаришами, однокласниками [3].

Окрім прямого виховного впливу, групова діяльність, створює міцну основу для формування соціальної активності старшокласників. Адже визначення проблеми проведеного заходу, формулювання його теми, спільне планування і розподіл обов'язків відповідно до інтересів і можливостей кожного учасника спільної справи, аналіз й оцінка накопиченого матеріалу, рекомендації щодо його доопрацювання, підтримання позитивного емоційного стану та ділове спілкування, узгодження позицій, підходів, поглядів, колективне коригування ходу дослідження з обраною теми – все це дозволяє учням виявити свій рівень соціальної активності [2].

Досить велика увага приділяється завжди профорієнтації старшокласників, адже вибір професії – найважливіший крок у житті випускника. Якщо він зуміє вибрати спеціальність до душі, то йому буде цікаво вчитися, він буде виявляти активність в навчанні й професійній діяльності. З огляду на зміни економічної, політичної та соціально-культурної ситуації в Україні необхідне нове розуміння змісту проблеми вибору професії. Вибір професійного спрямування випускником школи є одним із найважливіших кроків на шляху до його особистісного та життєвого самовизначення. Цей вибір нині ускладнений економічними та соціальними обставинами. Науково-методичні дослідження в галузі освіти свідчать про те, що дорослі можуть сприяти самовизначенню молоді, надаючи їй профорієнтаційну підтримку. Це знадобиться під час інформування, сприятиме ціннісному та професійному у виборі випускників [2].

Щоб визначитися в ситуації вибору професії, дитині необхідно співставити свої потреби, позиції, інтереси із власними можливостями: підготовкою, здібностями, емоційно-вольовими якостями, станом здоров'я. Власні можливості необхідно співставити з вимогами професійного навчального закладу, професії, спеціальності. Нерідко узгодження цих позицій є складним процесом. Враховуючи соціально-економічні фактори, позиції рідних, бажання самої дитини, то стає очевидним, що професійне самовизначення означає внутрішній конфлікт. Тому для конструктивного вирішення цього конфлікту необхідна допомога у процесі навчання та прийнятті рішення про професійний шлях [2].

Таку допомогу учні можуть отримати через додаткові знання про себе, свої професійні можливості, особистісні риси, поінформованість про світ професій та основні тенденції на освітньому й професійному ринку. Діагностика індивідуальних психологічних особливостей учнів дозволяє знизити ймовірність помилок при виборі профілю навчання та професії [2].

У межах профорієнтаційної роботи слід також провести тестування, групові та індивідуальні консультації, профорієнтаційні ігри, тематичні класні години за участю батьків і цікавих людей. Профорієнтаційні колективні ігри сприяють не лише вибору професії, а й формуванню соціальної активності, адже спільна колективна діяльність сприяє встановленню конструктивної взаємодії, розвитку комунікативних здібностей та отриманню соціального досвіду, завдяки виконанню соціальних ролей [3].

Роботу зі школярами та сім'єю з профконсультування можна завершити «Парадом професій». Цей захід представляє собою сімейну рекламу професій: захист професії від сім'ї або професійного вибору школяра. Діти й батьки можуть підготувати костюми, плакати, різну атрибутику, презентувати «професійний результат». Презентації можуть бути в формі рекламних роликів зі слоганами, у формі суду над професією лікаря, під час якого прокурор звинувачуватиме недоліки (важка праця, підвищена відповідальність тощо), а адвокат доводитиме суспільну користь, гідність, позитивні сторони професії, в формі театралізованих мініатюр (сценок), переробки казок на сучасний лад («Ріпка» про нафтовиків і геологів, «Колобок» про слідчих тощо), пісні, частівки про працівників банку, водіїв, інженерів. Тож профорієнтаційна робота сприяє формуванню активної життєвої позиції старшокласника, адже саме від неї багато в чому залежатиме його майбутнє життя [2].

Висновки. Таким чином, залучення старших школярів до соціально значимої позаурочної діяльності сприяє підвищенню їхньої соціальної активності. Адже старшокласники виконують постійні громадські доручення в освітньому закладі й поза ним і є активними учасниками позашкільної діяльності.

Використана література:

1. Баркунова О. В., Сорокин Н. В., Фролова М. Е. К вопросу о развитии социальной активности школьников во внеурочной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 6. С. 12-17
2. Булавенко С. Д. Освітньо-інформаційний простір для формування соціально-активної особистості: навч.-метод. посіб. Ніжин : ПП Лисенко, 2019. 314 с.
3. Булавенко С. Д., Коваленко Є. І. Формування соціальної активності учнів : навч.-метод. осіб. Ніжин : ПП Лисенко, 2019. 224 с.
4. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. Київ : Рад. шк., 1983. 261 с.
5. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: наук.-метод. посіб. Черкаси : ОПОПП, 2014. 74 с.

References:

1. Barkunova O. V., Sorokyn N. V., Frolova M. E. (2018). K voprosu o razvytyy sotsyalnoi aktyvnosti shkolnykov vo vneurochnoi deiatelnosti. [To the question of the development of social activity of schoolchildren in extracurricular activities]. *Sovremennye problemy nauky y obrazovaniya*. № 6. [in Russian].
2. Bulavenko S.D. (2019). *Osvitno-informatsiyni prostir dlia formuvannia sotsialno-aktyvnoi osobystosti*. [Educational and informational space for forming a socially active personality]. Nizhyn: PP Lysenko [in Ukrainian].
3. Bulavenko S.D., Kovalenko YE.I. (2019). *Formuvannya sotsialnoyi aktyvnosti uchniv* [Forming students social activity]: nauk.-metod. posib. Nizhyn: PP Lysenko. 224 p. [in Ukrainian].
4. Kyrychuk O. V. (1983). *Formuvannia v uchniv aktyvnoi zhyttievoi pozytzii*. [Formation of active life position in students]. Kyiv : Rad. shk. 261 p. [in Ukrainian].
5. Nikolaiesku I. O. (2014). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnykh standartiv* [Modern scientific approaches to the definition of the concept of "social activity of the individual"]: nauk.-metod. posib. Cherkasy, 74 p. [in Ukrainian].

Kyryliuk S. D. Peculiarities of formation of social activity of graduates in outdoor activities

The peculiarities of formation of high school students in the process of extracurricular activity are revealed in the article. The author draws attention to the use of educational hours, which: are practical; allow updating knowledge of high school students; consider issues that contribute to deepening high school students' perceptions of basic human rights; emphasize on human rights responsibilities; help to understand the interconnection of human rights and responsibilities; form a desire to actively promote the protection of human rights. Attention is drawn to the fact that the process of formation of social activity of high school students is inextricably linked with the motivational sphere of personality, in particular with the influence of personal and social motives, the correlation of personal and public interests in student management and activities in children's associations. The article also discusses the role of social projects and volunteer activity in shaping the social activity of student youth. The author notes that the preparation and carrying out of entertaining activities gives high school students the opportunity to get involved in various activities, and through them in the relations of social responsibility, in which, every student will understand the value

of the personality of a peer, more fully and deeply feel his personality, understand that collective action, which is a holiday, impossible without the maximum realization of creative, intellectual and other opportunities, will promote the establishment of democratic relations, also in the process of communication will take place in high-grade stimulation and mutual control of high school students' behavior. The formation of students' social activity is also facilitated by career guidance, which influences the establishment of constructive interaction, the development of communication skills and the acquisition of social experience through the fulfillment of social roles. The article states that it is thanks to socially oriented extracurricular activities that high school students will carry out permanent public assignments in and outside the educational institution and become active participants in extracurricular activities.

Key words: social activity, high school students, socially oriented extracurricular activities, education, vocational work.

УДК 616 08 039.57(477) «19» «20»

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.48>

Кир'ян Т. І.

СТАНОВЛЕННЯ СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В КІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Розкрито проблему становлення і розвитку сімейної медицини в Україні та виявлено впливів досвіду зарубіжних країн щодо підготовки майбутніх медичних лікарів додипломного та післядипломного етапів. Зазначено, що початок підготовки сімейних лікарів в Європі бере з 90-х років минулого століття. Приблизно в цей період і в Україні здійснювались перші кроки навчання сімейних лікарів шляхом перепідготовки терапевтів і педіатрів у системі післядипломної освіти. На сторінках наукових часописів було розгорнуто дискусію щодо шляхів розв'язання цієї проблеми. Установлено, що переважна більшість науковців пропонувала готувати сімейних лікарів саме через систему післядипломної підготовки, проте викладачі Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького наполягали на тому, щоб підготовку сімейного лікаря здійснювати на окремому факультеті медичного університету з першого курсу. Деякі вчені пропонували готувати сімейних лікарів на післядипломному етапі в інтернатурі чи магістратурі. Певний час тривала дискусія із залученням різних підходів до підготовки сімейних лікарів в країнах Центральної і Східної Європи, США та Канади.

Як стверджують дослідження у переважній більшості держав, що входять до європейського союзу, сімейна медицина вивчається на етапі додипломної освіти (80 % країн). У 2/3 цих держав майже всі заклади вищої освіти практикують післядипломну підготовку з сімейної медицини (виняток складають – Австрія, Кіпр, Італія, Чехія, Німеччина тощо).

У США майбутні сімейні лікарі здобувають освіту за програмою чотирирічного навчання і отримують диплом бакалавра. Потім продовжують навчання теж за чотирьохрічною програмою із загальної професійної підготовки у закладі вищої медичної освіти. Наступним етапом – є трьохрічне їхнє стажування у медичних установах.

Ключові слова: підготовка сімейних лікарів в Україні, вплив світового досвіду на навчання лікарів, до дипломний етап підготовки сімейних лікарів, заклади медичної вищої освіти, система післядипломної медичної освіти.

Підготовка сімейних лікарів стала нагальною проблемою в Україні у зв'язку з її прагненням долучитися до загальноєвропейських і світових освітніх стандартів. Починаючи з 90-х років ХХ століття, у закладах вищої медичної освіти України розпочали підготовку сімейних лікарів. На сторінках наукової преси була відкрита дискусія щодо методів і прийомів навчання майбутніх сімейних лікарів на базі перепідготовки терапевтів і педіатрів у системі післядипломної освіти. Хоча деякі вчені пропонували відкрити окремо спеціальність «Загальна практика – сімейна медицина» і готувати студентів з першого курсу на до дипломного етапу.

Проблемі підготовки сімейних лікарів в Україні на додипломному етапі у закладах вищої медичної освіти присвячено публікації Є. Заремби, О. Січкоріз, Р. Грицько, Ю. Кияк [1; 2]. Етапи реформування вищої медичної освіти й, зокрема, підготовка сімейного лікаря відображені у статті К. Руських [5]. Різні аспекти впливу досвіду європейських країн на перетворення медичної системи в Україні розкрито в працях В. Волчек, В. Лехан, Л. Крячкова, Ф. Кареллі [4; 6]. Однак у науковій літературі відсутні публікації щодо системного підходу у підготовці сімейних лікарів в Україні, що ґрунтується на світових тенденціях розвитку медицини взагалі та розвитку сімейної медицини зокрема. У зв'язку з цим метою цієї статті стало дослідження особливостей підготовки у вітчизняних вищих медичних закладах освіти сімейних лікарів у контексті світових інтеграційних процесів.

Розвиток сімейної медицини в нашій державі бере початок з регіонального експерименту, що проводився у Львові в 1987 році. Тоді була представлена модель поступового переходу майбутніх педіатрів і терапевтів від дільничного до сімейного обслуговування. Як зазначає Є. Заремба, у зв'язку з потребою підготовки сімейних лікарів було створено кафедру сімейної медицини. А згодом у 1995 році було відкрито на базі Львівського державного медичного інституту першу кафедру сімейної медицини в Україні [1, с. 11].

У 1996 році в інших медичних закладах освіти розпочато створення подібних кафедр. Нині підготовка сімейних лікарів відбувається в інтернатурі протягом двох років, куди вступають випускники після закін-

чення навчання у медичних закладах вищої освіти. Другий спосіб здобуття фаху сімейного лікаря здійснюється шляхом шестимісячної перекваліфікації дільничних терапевтів чи педіатрів. Хоча у 1991 році було запроваджено підготовку сімейних лікарів загальної практики у трирічній інтернатурі. Здобуття освіти в дворічній інтернатурі передбачає один рік очного навчання на кафедрах і клініках медичних закладів вищої освіти та один рік заочного – на базах стажування майбутніх сімейних лікарів.

Проте деякі вчені, вважають, що підготовку сімейних лікарів варто здійснювати на додипломному етапі або на окремому факультеті, починаючи з першого курсу навчання. Як стверджує авторський колектив, це поліпшить якість підготовки медичних лікарів на основі створення багатопрофільної кафедри сімейної медицини з клінічними базами «Клінік інтегративної сімейної медицини» або/і Центрів первинної медичної допомоги, які мають займатись додипломною, післядипломною підготовкою сімейних лікарів та їхнім безперервним професійним розвитком з поступовим наближенням цієї системи до європейських стандартів [2, с. 16]. Учений обґрунтовує доцільність такої підготовки майбутніх сімейних лікарів. Є. Заремба стверджує, що сімейний лікар, компетентністю якого стає управління процесами формування, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я людей різних вікових груп має вже на перших курсах закладів медичної вищої освіти вивчати вікові анатомію і фізіологію щодо особливостей анатомо-фізіологічних процесів в організмі здорової дитини, здорової дорослої людини, а також людини похилого і старечого віку, це по-перше. По-друге, учений вважає, що вже з першого курсу варто вивчати медичну валеологію, валеометрію, медичну психологію та сімейну психотерапію, паліативну медицину та хоспісно медико-соціальну допомогу, геронтологію та геріатрію, менеджмент і маркетинг в первинній медичній допомозі, медичне право. По-третє, вже на перших курсах у майбутніх сімейних лікарів повинні закладатися основи створення індивідуальних програм щодо формування, збереження і зміцнення здоров'я здорових людей різних вікових груп і громадського здоров'я об'єднаних територіальних громад, якими вони будуть опікуватись; принципи формування «психології здоров'я» у широких верств населення, мотивації та корекції здорового способу життя як універсальної вакцини проти поширених неінфекційних захворювань; первинної профілактики хронічних захворювань на підставі концепції «чинників ризику» поведінкового характеру людини; оцінювання результатів оздоровчих заходів та їх корекції [Там само, с. 17].

Відповідно до закону України «Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги» планується з січня 2020 року надання медичної допомоги виключно лікарями загальної практики – сімейними лікарями [3].

За період кінця XX початку XXI століття в Україні формувалась законодавча база розвитку сімейної медицини. Так, наприклад, у 2014 році стратегічною дорадчою групою з питань реформування системи охорони здоров'я в Україні було розроблено Національну стратегію побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2025 рр., в основі якої відображаються рекомендації національних та міжнародних експертів, що відображають прагнення українського суспільства змінити в недалекому майбутньому систему медичного обслуговування населення.

На реформування медичної вищої освіти в Україні, зокрема на підготовку спеціальності «Загальна практика – сімейна медицина» вплинув європейський досвід організації освітнього процесу.

Як зазначають В. Лехан, Л. Крячкова, В. Волчек, інтегральна оцінка кадрового компонента підготовки сімейних лікарів показує, що до першої п'ятірки з найбільш високими показниками зараховують Великобританію, Нідерланди, Данію, Португалію, Фінляндію; до останньої з найнижчими показниками – Ісландію, Люксембург, Латвію, Словаччину, Грецію. Загалом до країн із сильною структурною первинної медичної допомоги за участю сімейних лікарів за всіма трьома компонентами (управління, економічні умови та кадрові ресурси) належать Великобританія, Данія, Фінляндія, Італія, Нідерланди, Португалія, Румунія, Словенія, Іспанія; відносно слабка структура спостерігається в Болгарії, Кіпрі, Чехії, Греції, Ісландії, Люксембурзі, Польщі і Словаччині [4, с. 11].

Більшість країн Центральної та Східної Європи розпочала реформування сімейної медицини на початку 90-х роках XX століття, однак їхнє системне впровадження стартувало наприкінці 90-х роках.

Насамперед країни-реформатори мали розв'язати такі завдання, як: підготовка лікарів загальної практики та/чи сімейних лікарів; реорганізація поліклінічних комплексів зі створенням центрів первинної медицини і окремих приймалень-офісів сімейних лікарів, оснащення центрів і приймалень та зміна моделі фінансування й управління первинною допомогою. А у подальшому країни Центральної та Східної Європи поставили за мету провести інформатизацію робочих місць сімейних лікарів та налагодити взаємодію між сімейними лікарями й спеціалізованими лікарями, захопити сімейних лікарів розширити спектр послуг тощо.

У Латвії, Литві, Словаччині та Угорщині курси із сімейної медицини були залучені до програми підготовки студентів-медиків, а в Естонії, Польщі, Словенії та Чехії було створено окремі спеціальні кафедри сімейної медицини. Водночас у різних державах ЄС практикується проведення різноманітних додаткових короткострокових курсів для сімейних лікарів, зокрема й дистанційні.

Перепідготовчі курси для сімейних лікарів тривали від чотирьох до шести місяців у більшості країн, а у країнах Балтії від одного до трьох років. В Естонії було запроваджено курси перекваліфікації лікарів загальної практики у сімейних лікарів в 1991 році. Сімейна медицина стала окремим фахом в 1993, а в 1995 році було запроваджено ординатуру з сімейної медицини.

У 1991 році в Литві розпочали спеціалізовану підготовку лікарів загальної практики тривалістю терміном 33 місяці, а в 1993 відкрито курси перепідготовки тривалістю в 52 тижні. До 2010 року в Литві планували

підготувати 2500 лікарів загальної практики, проте це здійснити не вдалося, оскільки бракувало достатньої кількості викладачів, неможливість терапевтів та педіатрів залишити свою практику на час навчання та здійснювати оплату за проживання та харчування протягом курсів.

У Польщі підготовка сімейних лікарів здійснювалася через мережу регіональних центрів післядипломної освіти. Навчання сімейних лікарів слугували трирічна ординатура для випускників закладів медичної вищої освіти та інтенсивні 6-місячні курси для педіатрів і терапевтів. Починаючи з 1994 року сімейна медицина в Польщі стала окремим фахом в медичних університетах.

У Болгарії упродовж 90-х років були запроваджені зміни в медичній освіті, такі, як: введено курс на 90 годин з сімейної медицини та трирічну аспірантуру зі спеціальності. Для фахівців з загальної практики в університеті викладається курс «Сімейна медицина» протягом одного року.

У Болгарії перепідготовку лікарів планували здійснювати протягом 18 місяців для випускників медичних закладів та шести місяців для педіатрів і терапевтів, проте насамперед практикуючих дільничних лікарів перенавчали протягом восьми тижнів.

У 1996 році в Молдові була запроваджена програма підготовки сімейних лікарів. У 1998 році відкрився факультет сімейної медицини в Державному медичному університеті. Було організовано перепідготовку лікарів через трирічний спеціалізований курс або 4-місячний курс. З 1998 року за ініціативою та підтримкою UNICEF було організовано короткострокові курси для сімейних лікарів, присвячених забезпеченню здоров'ю матерів та дітей. З 2003 року Світовий Банк запропонував проводити сімейним лікарям додаткові 4-тижневі курси [5, с. 23].

Член виконавчої ради EURACT (Італія) Франческо Карнеллі зазначає, що з 1993 року було розроблено європейські директиви щодо форм післядипломного професійного навчання, відповідно до яких з метою набуття статусу сімейного лікаря необхідно навчатись два роки (нині три, а в окремих випадках чотири, п'ять років) [6, с. 1].

З 1998 року Всесвітня організація сімейних лікарів ухвалила, що при кожному університеті має функціонувати окремий підрозділ сімейної медицини, керований сімейними лікарями. Однак, публікації про розвиток сімейної медицини в Європі показують, що в європейських державах відсутній єдиний підхід до підготовки сімейних лікарів.

Нині підготовка сімейних лікарів найкраще здійснюється в Канаді, Франції, Італії. Дослідники стверджують, що в цих країнах студенти спочатку здобувають освіту в галузі сімейної медицини на етапі додипломного шестирічного навчання. Потім продовжують навчання в резидентурі/інтернатурі упродовж двох років.

Вважається, що у Франції найбільш громіздка, проте одна з найкращих систем підготовки сімейного лікаря, оскільки спочатку студент навчається у закладі вищої медичної освіти протягом п'яти років, а згодом поглиблює свої знання із загальної практики три роки у системі після дипломної освіти. У багатьох європейських державах після завершення навчання у закладах вищої освіти майбутні медичні працівники протягом року-двох проходять навчання в інтернатурі за базовими спеціальностями, як наприклад, вивчають педіатрію або хірургію. Після закінчення інтернатури вони мають право вибрати вузьку спеціальність (нейрохірург, неонатолог). Таких загальних напрямків в європейських країнах близько п'ятнадцяти. 80 % із загальної кількості інтернів, які після ЗВО вивчають базові спеціальності і на цьому навчання завершують. Вони отримують право працювати хірургами, сімейними лікарями, лікарями швидкої допомоги [7].

У Сполучених Штатах Америки майбутні сімейні лікарі здобувають освіту за програмою чотирирічного навчання і отримують диплом бакалавра. А потім продовжують навчання теж за чотирирічною програмою із загальної професійної підготовки у закладі вищої медичної освіти. Наступним етапом підготовки сімейних лікарів є трьохрічне їхнє стажування у медичних установах опановуючи сферу своєї компетенції [8].

Всесвітня організація сімейних лікарів (WONCA) розробила шість найважливіших вимог до підготовки сімейного лікаря:

1. Надання первинної медичної допомоги: вміння проводити первинне обстеження пацієнта; координувати діяльність вузьких фахівців, залучених до допомоги пацієнту.
2. Приділяти особливу увагу до інтересів пацієнта: вміння встановлювати продуктивні стосунки з пацієнтом і використовувати набуті навички у роботі з пацієнтом; забезпечувати безперервності надання медичної допомоги хворому протягом тривалого часу.
3. Вміння розв'язувати певні проблеми пацієнта: приймати рішення на основі знань про захворюваність та поширеність даної патології серед певної групи населення; лікування хвороб на ранніх стадіях та негайне надання допомоги за нагальної необхідності.
4. Використання комплексного підходу: одночасне лікування як гострих, так і хронічних станів пацієнта; організація для пацієнта необхідних оздоровчих і лікувальних заходів.
5. Врахування соціальної спрямованості: узгодження потреб окремих пацієнтів з потребами всієї групи, яка обслуговується та ресурсами, що наявні.
6. Мати цілісне уявлення про захворювання: вміння застосовувати біопсихосоціальну модель з урахуванням культурних та екзистенціальних («філософія життя», розуміння абсолютної унікальності людського буття, зосередження навколо проблеми людини та її місця в світі, проблеми духовної витримки людини, яка потрапила в потік подій і втратила контроль) аспектів життя людей [9].

Висновки. Отже, нові тенденції навчання сімейних лікарів у країнах світу позитивно впливає на реформування системи підготовки сімейних лікарів в Україні. Однак не всі важливі аспекти враховано в організації

освітнього процесу у закладах вищої медичної освіти (терміни навчання в закладах додипломної, післядипломної освіти, інтернатурі), що і стане предметом наших подальших досліджень.

Використана література:

1. Заремба Є. Х., Січкоріз О. Є. Підготовка сімейних лікарів на до- та після дипломному етапі, проблеми та шляхи їх вирішення *Медицина*. 2019. № 1. Том 8. С. 11–15.
2. Заремба Є., Грицко Р., Кияк Ю. Нові аргументи щодо необхідності підготовки сімейних лікарів на до дипломному етапі *Сімейна медицина* № 5(73), 2017. С. 16–19.
3. Закон України «Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3611-17>
4. Лехан В. М., Крячкова Л. В., Волчек В. В. Перетворення в системах первинної медичної допомоги (порівняльний аналіз підходів в країнах Європи та в Україні) : навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2016. 30 с.
5. Руських К. Реформи первинної медичної допомоги в країнах Центральної та Східної Європи. Уроки для України. URL: http://cost.ua/files/medical_reform.pdf
6. Кареллі Ф. Сучасний стан та індикатори якості освіти в підготовці сімейних лікарів в Європі / переклад Б. Смаля. URL: <http://www.ufm.org.ua/?p=2553>
7. Чому лікар в Європі вчиться 10 років, а в нас після університету може йти на нейрохірурга. URL: <http://www.ufm.org.ua/?p=2239>
8. Нові ролі лікаря і пацієнта. URL: <https://www.vz.kiev.ua/novi-rol-likarya-i-patsiyenta/>
9. Медична допомога 24 години на добу 7 днів на тиждень. URL: <https://gorod.dp.ua/news/print/72598>

References:

1. Zaremba H., Sichkoris O. Pidhotovka simeinykh likariv na do- ta pislia dyplomnomu etapi, problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [Training of family physicians on the pre-and post-graduate stage, problems and ways of their solution]. *Medicine*. 2019. No 1. Volume 8. P. 11–15. [in Ukrainian]
2. Zaremba E., Grytsko R., Kyak Y. Novi arhumenty shchodo neobkhidnosti pidhotovky simeinykh likariv na do dyplomnomu etapi [New arguments regarding the need for family doctors to prepare for the diploma stage]. *Medicine* № 5 (73), 2017. – P. 16–19. [in Ukrainian]
3. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do Osnov zakonodavstva Ukrainy pro okhoronu zdorovia shchodo udoskonalennia nadannia medychnoi dopomohy» [Law of Ukraine «On Amendments to the Basics of the Health Care Legislation of Ukraine on Improving the Provision of Health Care»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3611-17> [in Ukrainian]
4. Lehan V. M., Kryachkova L. V., Volchek V. V. Peretvorennia v systemakh pervynnoi medychnoi dopomohy (porivnialnyi analiz pidkhodiv v krainakh Yevropy ta v Ukraini): navchalnyi posibnyk [Transformation in primary care systems (comparative analysis of approaches in European countries and in Ukraine)] Dnepropetrovsk, 2016. 30 p. [in Ukrainian]
5. Russky K. Reformy pervynnoi medychnoi dopomohy v krainakh Tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy. Uroky dlia Ukrainy [Primary Care Reforms in Central and Eastern Europe. Lessons for Ukraine]. URL: http://cost.ua/files/medical_reform.pdf [in Ukrainian]
6. Karelli F. Suchasnyi stan ta indykatory yakosti osvity v pidhotovtsi simeinykh likariv v Yevropi [Current status and quality indicators of education in family physician training in Europe] / translated by B. Smal. URL: <http://www.ufm.org.ua/?p=2553> [in Ukrainian]
7. Chomu likar v Yevropi vchytsia 10 rokiv, a v nas pislia universytetu mozhe yty na neurokhirurha [Why a doctor in Europe has been studying for 10 years and we can go to a neurosurgeon after university]. URL: <http://www.ufm.org.ua/?p=2239> [in Ukrainian]
8. Novi roli likaria i patsiyenta [New roles of doctor and patient]. URL: <https://www.vz.kiev.ua/novi-rol-likarya-i-patsiyenta/> [in Ukrainian]
9. Medychna dopomoha 24 hodyny na dobu 7 dnyv na tyzhden [Medical assistance 24 hours a day 7 days a week]. URL: <https://gorod.dp.ua/news/print/72598> [in Ukrainian]

Kyrian T. I. Formation of Family Medicine in Ukraine in the Context of World Integration Processes in the late 20th – early 21st century

The article deals with the problem of formation and development of family medicine in Ukraine and manifestation of influence of experience of foreign countries on training of future medical doctors of pre-graduate and postgraduate stages. It is noted that the beginning of the training of family doctors in Europe takes from 90ies of the last century. Approximately in that period the first steps in the training of family doctors by retraining therapists and pediatricians in the postgraduate education system were also carried out in Ukraine. A discussion about the ways of resolving this problem was deployed on the pages of scientific journals. It was established that the vast majority of scientists offered to train family doctors through the system of postgraduate training, however, teachers of Danylo Halytsky Lviv National Medical University insisted on training of a family doctor at the separate faculty of Medical University from the first year. Some scientists offered to train family doctors on the postgraduate stage of internship or magistracy. For some time, there was a discussion involving different approaches to the training of family doctors in the countries of Central and Eastern Europe, the USA and Canada.

According to the study, in the vast majority of states that are members of the European Union, family medicine is studied at the stage of pre-graduate education (80per cent of countries). In 2/3 of these states almost all establishments of higher education practice postgraduate training in Family Medicine (the exception is Austria, Cyprus, Italy, Czech Republic, Germany, etc.).

In the USA future family doctors gain education under the program of four-year training and receive a bachelor's degree. Then they also continue the training on the four-year program of general vocational training in an establishment of higher medical education. The next stage is a three-year internship in medical institutions.

Key words: *training of family doctors in Ukraine, influence of world experience on training of doctors, pre-graduate stage of training of family doctors, establishments of medical higher education, system of postgraduate medical education.*

УДК 378.015.31:[004:005.336.2(045)]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.49>

Клеба А. І.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розглядається цифрова компетентність – як одна із складових професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Проаналізовано сучасні дефініції: «цифрова культура», «цифрова компетентність», «цифрова компетентність майбутніх учителів інформатики». Визначено, що вони виходять за рамки технологічної галузі та стосуються широкого розгляду освітнього, культурологічного, компетентнісного та інших аспектів. Осмислення цифрової культури як показника успішної педагогічної діяльності в структурі сучасного інформаційно-комунікаційного середовища переводить це поняття у смислове поле цифрової грамотності та інформаційної культури. Проведено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, присвяченого питанню цифрової компетентності. З'ясовано, що у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики акцентується увага на загальнокультурні, професійні та спеціальні компетенції, представлені в системі стандарту вищої освіти в якості професійних дій, якими обов'язково повинен володіти майбутній учитель інформатики: володіння ІКТ-компетентністю, загальнопедагогічною ІКТ-компетентністю, предметно-педагогічною ІКТ-компетентністю тощо. Побудована узагальнена модель цифрової компетентності відповідно до європейського досвіду. Визначено, що цифрова компетентність майбутніх учителів інформатики передбачає здатність впевнено й раціонально застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній та професійній діяльності. Вона є інтегральною характеристикою, яка відображає не тільки здатність суб'єкта використовувати комп'ютерну грамотність для одержання, обробки, зберігання та передачі інформації, але й вміння здійснювати управлінську й діагностичну функції у професійній діяльності; здатність отримувати відсутню інформацію засобами ІКТ; здатність грамотно її відфільтровувати, а також організувати з учнями науково-дослідницьку роботу із використанням інформаційних технологій.

Ключові слова: компетентнісний підхід, цифрова культура, цифрова компетентність, майбутній учитель інформатики, інформаційно-комунікаційне середовище.

У зв'язку з інтеграцією України до світового інформаційно-освітнього простору система освіти повинна відповідати останнім вимогам з інформатизації. Цей процес висуває ряд вимог до рівня професійної підготовки сучасних педагогічних кадрів. Стає очевидним, що в закладах вищої освіти необхідно модернізувати підготовку фахівців, де формувати потреби особистості на постійне поповнення та оновлення знань, удосконалення вмінь та навичок, трансформацію на компетентнісний підхід. Стандарт освіти, програма навчання, планування освітніх процесів підпорядковані компетентнісному підходу. Результатом навчання є формування у майбутніх учителів загальнокультурної, комунікативної, психологічної, професійної та цифрової компетентностей.

Необхідною складовою інформаційного суспільства є високий рівень інформаційної культури й грамотності, що містить в собі цифрову компетентність, яку можна розглядати як здатність ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності.

Проблемі професійної підготовки майбутнього учителя приділялась увага науковців А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, І. Бежа, О. Безлюдного, Н. Бібіка, В. Болотова, А. Вербицького, О. Дубасенюка, І. Зязюна, З. Курлянд, С. Мартиненко, М. Мартинюка, О. Овчарука, І. Підласого, О. Пехоти, В. Сластьоніна, С. Совгіри, В. Химинєць та ін.; розглядали питання удосконалення підготовки майбутніх педагогів у сфері інформаційних та комунікаційних технологій вчені С. Атонасян, А. Кравцова, М. Лебедева, А. Могильова, Е. Ракітін, А. Темербекова та ін.

Аналізуючи праці українських науковців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, що стосуються проблеми професійної компетентності вчителя, зокрема вчителя інформатики: В. Бикова, Л. Білоусової, А. Брушлинського, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Ракова, О. Спіріна, М. Лапчика, Г. Луньової, Л. Петухової, Ю. Рамського, О. Т. Тихонової та зарубіжних учених: Д. Букантате (D. Bukantate), Т. Даунаса (T. Downes), Е. Дейка (E. Dijk), А. Тофлера (A. Tofler), І. Брауна (I. Broun), Дж. Брунера (J. Bruner), С. Паперта (S. Papert), Д. Белшоу (D. Belshaw), Б. Гірша (B. Hirsh), Г. Крибера та Р. Мартіна (G. Creeber&R. Martin), Л. Мановича (L. Manovich), Дж. Сторммела (J. Stommel)) зробимо висновок, що формування професійних компетентностей учителів визначає накопичення ґрунтовних знань з предметів, методики навчання, дидактики, розвиток педагогічних умінь та навичок, пов'язаних із діями вчителів у різноманітних педагогічних ситуаціях, формування необхідних особистісних якостей, навичок комунікації, мотивація до самовдосконалення і саморозвитку [5].

У науковій літературі зустрічаємо різноманітні назви компетентностей у галузі інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій: інформаційна компетентність (Н. Баловсяк, М. Дзугоева, І. Єрмаков, Н. Насирова, А. Хуторський), інформаційно-комунікативна (П. Беспалов І. Коляд, Є. Кравченко, Ю. Матвеева, С. Семчук), інформаційно-комунікаційна компетентність (А. Гуржій, Н. Морзе, О. Овчарук.), інформаційно-технологічна (Т. Тихонова, Г. Луньова), інформатична компетентність (М. Головань, І. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський) тощо.

Проведений аналіз показав, що чимало досліджень присвячені проблемі формування інформаційної культури майбутніх вчителів. Однак, вони не дозволяють стверджувати, що процес формування цифрової компетентності носить системний характер й забезпечує високий рівень сформованості даної компетентності майбутніх учителів інформатики.

Метою статті є обґрунтування і визначення поняття «цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики закладів вищої освіти».

«Цифрові» технології – основа добробуту України; світ, де створюються наші нові можливості; сфера, що визначає сутність трансформацій у країні – для кращого життя, роботи, творчості, навчання, відпочинку українців та людей світу, дорослих та дітей [10].

У «Цифровій адженді України – 2020» широкоживаними є поняття «цифрова культура», «цифровий інтелект», «цифрова грамотність», «цифрова компетентність»; у проєкті акцентовано увагу саме на формуванні наскрізної (кросплатформової) цифрової компетентності, тобто коли вивчення предметів відбувається із використанням «цифрових технологій» [10, с. 22]. Розглянемо найпоширеніші визначення із цих понять.

У різноманітних джерелах інформації поняття «цифрова культура» подається у різних контекстах, запропонованих вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Як сучасний культурологічний феномен поняття розглядається науковцями К. Бассетом (С. Basset), Г. Грибер (G. Greber), Р. Мартіном (R. Martin) та іншими, прирівнюючи його з новітніми медіа. Науковцями Л. Баєвою [1], О. Гуком [4], В. Кривошеєвим [6] визначається цифрова культура через технологічний феномен і є складовою електронної культури, оскільки об'єкти даної культури виконують певну функцію за допомогою цифрових пристроїв на основі принципу цифрового кодування інформації з допомогою бінарного коду, що стає системоутворювальним чинником цієї культури [4].

Дослідниця К. Літвінова розглядає у власному блозі (DigitleBlog) цифрову культуру як систему правил поведінки людини, яких вона повинна дотримуватися під час використання інформаційно-комунікаційних технологій [7].

В. Ребрина [9] визначає цифрову культуру педагога як «вміння працювати з сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями», та виокремив її складові: комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (культура), мультимедійна грамотність, грамотність комп'ютерної комунікації.

Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу 2006 року цифрова компетентність названа однією з ключових компетентностей для навчання упродовж життя [3, с. 10].

Погоджуємося з думкою науковців Л. Гавріловою та Я. Топольник, що цифрова компетентність – інтегрована здатність особистості, яка формується знаннями, вміннями, досвідом, цінностями і ставленням, що реалізуються на практиці. Цифрова компетентність узагальнювальне поняття для цифрової культури, цифрової грамотності [2].

С. Прохорова [8] вважає, що цифрова компетентність педагога – це здатність вчителя ефективного та результативного запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності для професійного зростання. Елементами цифрової компетентності виступатимуть: знання; вміння; навички використання ІКТ у в освітньому процесі; схильність до аналізу, планування та керування освітнім процесом за допомогою ІКТ; оцінки ресурсів.

Зарубіжні дослідники Л. Іломекі (L. Ilomäki), А. Кантосало (A. Kantasalo), М. Лаккала (M. Lakkala) до поняття «цифрова компетентність» включають технічні знання та вміння застосовувати цифрові технології в навчанні та роботі [12].

У процесі підготовки майбутніх учителів інформатики ми орієнтуємося на загальнокультурні, професійні та спеціальні компетенції, що представлені у системі стандартів вищої освіти, в якості професійних дій, якими обов'язково повинен володіти майбутній учитель інформатики: володіння ІКТ-компетентністю, загальнопедагогічною ІКТ-компетентністю, предметно-педагогічною ІКТ-компетентністю тощо.

Для набуття цифрової компетентності майбутнім вчителям інформатики потрібно мати міцні знання, вміння й отримувати досвід пізнавальної діяльності із використанням цифрових технологій. Виокремимо такі види цифрової компетентності:

1. Інформаційна та медіакомпетентність: знання, вміння, мотивація та відповідальність, які пов'язані з пошуком, організацією, архівацією цифрової інформації та створенням документів за допомогою цифрових ресурсів (аудіо, відео, текстових, графічних тощо).

2. Комунікативна компетентність: знання, вміння, мотивація та відповідальність, які необхідні для он-лайн спілкування (блог, форум, чат, електронна пошта, соціальні мережі тощо).

3. Технічна компетентність: знання, вміння, мотивація та відповідальність, які дозволяють ефективно використовувати комп'ютер та відповідне програмне забезпечення для вирішення різноманітних завдань.

Усі три види компетентностей мають критерії, які пов'язані з мотивацією та відповідальністю. Мотиваційний компонент передбачає формування усвідомленої потреби цифрової компетентності як основи адекватної цифрової активності в освітньому середовищі. Компонент відповідальності містить компетенції по он-лайн безпеці: вміння та навички забезпечення безпеки при роботі з інформацією в мережі Інтернет.

Аналізуючи європейський досвід щодо офіційних документів Європейського Союзу з питань освіти, К. Ала-Мутка побудувала узагальнену модель цифрової компетентності [11], до складу якої входять:

– інструментальні вміння і знання (*instrumental skills and knowledge*): технічні вміння для роботи з цифровими пристроями, знання безпечної роботи в медіа-середовищі;

– просунуті вміння та знання (*advanced skills and knowledge*): ефективна взаємодія та комунікація, мережева освіта, управління інформацією, цифрова діяльність;

– ставлення (*attitudes*): оцінювання інформації, відкрите ставлення до цифрової творчості, використання цифрового інструментарію, розуміння безпечної роботи в мережі Інтернет, додержання вимог щодо етики у цифровому середовищі [11].

Завдання сучасного вчителя інформатики – не лише надання знань відповідно до навчальної програми, але й уміння формувати в учнях навички роботи з інформацією: пошук, збирання та опрацювання даних, вміння зберігати та представляти результати роботи. Уведення інформатики у молодші класи призвело до збільшення кількості вчителів, які викладають інформатику. Завдяки ефективному застосуванню технологій у навчальному процесі учні можуть набувати цілу низку компетентностей, зокрема інформатичних. Розвинути ці компетентності допомагають перш за все вчителям, які мають володіти такими компетентностями та бути готовими й здатними до діяльності, що пов'язана з їх формуванням.

Таким чином, цифрова компетентність майбутніх учителів інформатики – передбачає здатність впевнено та раціонально застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній й професійній діяльності; це інтегральна характеристика, яка відображає не тільки здатність суб'єкта використовувати комп'ютерну грамотність для одержання, обробки, зберігання та передачі інформації, але і його здатність здійснювати управлінську й діагностичну функції у професійній діяльності, здатність отримувати відсутню інформацію засобами інформаційно-комунікаційних технологій, вміння грамотно її відфільтрувати, а також організувати з учнями науково-дослідницьку роботу із використанням інформаційних технологій.

Високий рівень цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики стає запорукою ефективного використання інформаційних технологій в закладі, є одним з найважливіших показників успішності його діяльності і одночасно необхідною передумовою для подальшого підвищення рівня його професійної компетентності. Він має бути готовим до реалізації нових ідей, підвищення якості освітнього процесу. Цифрова компетентність – ключова компетентність процесу професійного розвитку із впровадженням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовка сучасного вчителя інформатики – це планомірний та складний процес. Вважаємо, що цифрова компетентність майбутніх учителів інформатики – це узагальнена характеристика, яка пов'язана із загальними, предметними та спеціальними компетентностями, що формуються у процесі навчання. Цифрова компетентність є важливою складовою професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, що поєднує знання, вміння та навички застосування цифрових технологій для успішної організації освітнього процесу, критичного оцінювання інформаційних ресурсів, правильного використання їх у майбутній педагогічній діяльності, готовність завжди впроваджувати технологічні інновації.

Використана література:

1. Баева Л. В. Электронная культура: опыт философского анализа. *Вопросы философии*. 2013. № 5. С. 75–84.
2. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61, вип. 5. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/teacher/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%D1%82%D1%8B/Downloads/1744-Article%20Text-8024-1-10-20171031.pdf (дата звернення: 21.01.2020).
3. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. № 6. С. 10.
4. Гук А. А. Медійна культура как техногенный феномен. *Медиа. Коммуникация. (МИК)*. 2016. № 16. URL: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura-kaktekhnogennyj-fenomen> (дата звернення: 18.01.2020).
5. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціальнопрофесійних компетентностей вчителя інформатики. URL: http://lib.iitta.gov.ua/437/Модель_системи_соціальнопрофесійних_компетентностей_вчителя_інформатики_1.pdf (дата звернення: 15.01.2020).
6. Кривошеєв В. В. Электронная культура: необходимость междисциплинарного подхода к изучению. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2013. № 16. С. 76–81.
7. Літвінова К. Про компоненти цифрової культури. *Digitale Blog*. URL: <https://digitle.wordpress.com/2016/10/04/12499875/> (дата звернення: 18.01.2020).
8. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 113–116.
9. Ребрина В. А. Лекція на тему: Цифрова культура педагога. ІКТ – компетентності сучасного педагога. URL: <http://dn.hoippro.km.ua/ckp/ckp.pdf> (дата звернення: 18.01.2020).
10. Цифрова адженда України — 2020. URL: <https://uccu.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 15.01.2020).
11. Ala-Mutka K. "Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxembourg: IPTS-JRC". 2011. URL: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699> (дата звернення 15.01.2020).
12. Pomeki L., Kantuslo A., Lakkala M. What is digital competence? Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN)/ 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/266824141_Digital_competence_-_an_emergent_boundary_concept_for_policy_and_educational_research (дата звернення: 21.01.2020).

References:

1. Baeva L. V. (2013) Elektronnaya kultura: opyt filosofskogo analiza [Electronic culture: the experience of philosophical analysis]. *Voprosy filosofii* № 5. S. 75–84. [in Russian]

2. Havrilova L. H., Topolnyk Ya. V. (2017) Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvritni fenomeny [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* T. 61, вип. 5. URL: [file:///C:/Documents %20and %20Settings/teacher/ %D0 %9C %D0 %BE %D0 %B8 %20 %D0 %B4 %D0 %BE %D0 %BA %D1 %83 %D0 %BC %D0 %B5 %D0 %BD %D1 %82 %D1 %8B/Downloads/1744-Article %20Text-8024-1-10-20171031.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/teacher/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/1744-Article%20Text-8024-1-10-20171031.pdf) (data zvernennia: 21.01.2020).
3. Henseruk H. R. (2019) Tsyfrova kompetentnist yak odna iz profesiino znachushchykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Digital competence as one of the professionally relevant competences of future teachers] *Open educational e-environment of modern University*. № 6. S. 10. [in Ukrainian]
4. Guk A. A. (2016) Mediynaya kultura kak tehnogenyiy fenomen [Media culture as a technogenic phenomenon]. *Media. Informatsiya. Kommunikatsiya. (MIK) № 16*. URL: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura-kaktekhnogenyj-fenomen> (data zvernennya: 18.01.2020).
5. Zhaldak M. I., Ramskyi Yu. S., Rafalska M. V. Model systemy sotsialnoprofesiinykh kompetentnosti vchytelia informatyky [Model of system of social and professional competences of the teacher of computer skills]. URL: http://lib.iitta.gov.ua/437/Model_systemy_sotsialnoprofesiinykh_kompetentnosti_vchytelia_informatyky_1.pdf (data zvernennia: 15.01.2020).
6. Krivosheev V. V. (2013) Elektronnyaya kultura: neobhodimost mezhdistsiplinarnogo podhoda k izucheniyu [Electronic culture: the need for an interdisciplinary approach to learning]. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Gumanitarnyye i obschestvennyye nauki*. № 16. S. 76–81. [in Russian]
7. Litvinova K. Pro komponenty tsyfrovoi kultury [About the components of digital culture]. *Digitale Blog*. URL: <https://digitle.wordpress.com/2016/10/04/12499875/> (data zvernennia: 18.01.2020).
8. Prokhorova S. M. Poniattia tsyfrovoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u svitovomu osvritnomu prostori [The concept of digital competence of a foreign language teacher in a global educational space]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*. 2015. Vyp. 4. S. 113–116. [in Ukrainian]
9. Rebryna V. A. Lektsiia na temu: Tsyfrova kultura pedahoha. IKT – kompetentnosti suchasnoho pedahoha [Theme of lecture: Digital culture of the teacher. ICT is the competence of the modern educator]. URL: <http://dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf>. (data zvernennia: 18.01.2020).
10. Tsyfrova adzhenda Ukrainy — 2020 [The Digital Agenda of Ukraine – 2020]. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (data zvernennia: 15.01.2020).
11. Ala-Mutka K. «Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxemburg: IPTS-JRC». 2011. URL: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699> (data zvernennia 15.01.2020).
12. Ilomeki L., Kantschshlo A., Lakkala M. What is digital competence? Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN)/ 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/266824141_Digital_competence_-_an_emergent_boundary_concept_for_policy_and_educational_research (data zvernennia: 21.01.2020).

Klieba A. I. Digital competence of future computer science teachers of higher education

This article examined digital competence, one of the components of the professional competence of future computer science teachers. Modern definitions are analyzed: «digital culture», «digital competence», «digital competence of future computer science teachers». It is determined that they go beyond the technological field and relate to a broad consideration of educational, cultural, competency and other aspects. Understanding digital culture as an indicator of successful pedagogical activity in the structure of the modern information and communication environment transfers this concept into a semantic space of digital literacy and information culture. The analysis of native and foreign scientific sources are realized, devoted to the issue of digital competence. It has been explain that in the process of preparation of the future computer science teachers the attention is emphasized to the general cultural, professional and special competences, presented in the system of the standard of higher education as professional actions, which must be possessed by the future computer science teachers: proficiency ICT-competence, general pedagogical ICT-competence, subject-pedagogical ICT-competence, etc. Generalized digital competence model built according to European experience. It has been determined that the digital competence of future computer science teachers implies the ability to confidently and rationally use information and communication technologies in the educational and professional activities. It is an integral characteristic that represents not only the subject's ability to use computer literacy to obtaining, processing, saving and transmission of information, but also his ability to complete management and diagnostic functions in a professional activity; the ability to receive missing information through ICT; the ability to properly filter it, as well as organize with students the scientific-research work using information technology.

Key words: *competency building approach, digital culture, digital competence, future computer science teacher, information and communication environment.*

УДК 378:615:614.253

DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.50

Козак Х. І.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ НА ЗАСАДАХ ДЕОНТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Розкрито необхідність професійної підготовки майбутніх фармацевтичних спеціалістів на засадах деонтологічного підходу. Разом із позитивними результатами реформ і реструктуризації системи охорони здоров'я та фармацевтичної галузі з'явилися і деякі деструктивні явища: існуюча тенденція дегуманізації медицини, ігнорування моральних проблем пацієнтів на користь економічних інтересів, формальне ставлення фармацевтичних працівників до відвідувачів аптек та відсутність між ними довірливого контакту. Одним із ключових завдань професійної підготовки в медичних коледжах є формування кваліфікованого майбутнього фармацевта на основі світоглядних і моральних ідеалів, норм професійної поведінки, які забезпечують готовність суб'єкта до виконання професійного обов'язку з оптимальним поєднанням ціннісно-гуманістичної і технологічної складової фахової діяльності. У цьому контексті постає нагальна проблема гуманізації медичної освіти, особистісно-професійного розвитку майбутніх фармацевтичних працівників, зокрема й студентів-фармацевтів, з урахуванням етично-моральних імперативів і професійно-етичних ідеалів та цінностей медичної діяльності. У межах статті обґрунтовано сукупність педагогічних умов: формування деонтологічного світогляду майбутніх фармацевтів шляхом збагачення змісту навчальних дисциплін відомостями міждисциплінарного характеру; конструювання професійно-морального середовища у період навчання та виробничої практики; організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів для розвитку професійних деонтологічно-значущих якостей в освітньому процесі медичного коледжу. Рівень сформованості цих якостей, їхня вкоріненість в особистості майбутніх фармацевтичних працівників визначається рівнем їхньої професійної складової, яка стає результатом спеціально організованого процесу залучення студентів до норм і цінностей професійного фармацевтичного співтовариства, формування стійкого інтересу до професійної діяльності, що уможливорюється з використанням ідей деонтологічного підходу.

Ключові слова: професійна підготовка, фармацевти, деонтологічний підхід, педагогічні умови, етика.

Професійна підготовка майбутніх фармацевтів як етап професійного розвитку має певні завдання й особливості стосовно становлення фахівця, а також специфічні стадії і критерії професійного розвитку. Результати аналізу робіт низки науковців (О. Андрійчук, О. Антонова, Т. Бабенко, І. Сурсаєва, Т. Закусилова, К. Куренкова, І. Ліщук, І. Радзієвська, С. Тихолаз та ін.) вказують на те, що етап професійної підготовки студентів у медичних коледжах має на меті: адаптувати майбутніх фармацевтів до системи професійної освіти; професійного образу думки і образу дій; сформувати готовність до професійної діяльності; розвинути особистість професіонала. Зміни особистості, які відбуваються у межах професіоналізації мають ключове значення для повноцінного оволодіння професійною діяльністю і творчої самореалізації у професії. Фундаментальною умовою особистісно-професійного розвитку майбутніх фармацевтів є підвищення рівня професійної самосвідомості, мислення та ідентичності.

Ключовим поняттям деонтологічного підходу є «деонтологія» як форма суспільного буття, яка формулює низку вимог, що визначають ставлення особистості до власної професійної діяльності та виникає внаслідок суспільного розподілу праці. Шляхом застосування принципу історизму та історико-аналітичного методу в аналізі літературних джерел виокремлено три періоди становлення деонтології: імпліцитний період, пов'язаний із зародженням етики як філософського вчення про мораль, виникненням перших професійних регламентів та нормативних вимог до професійної поведінки; експліцитний період характеризується концептуальним оформленням деонтології Джеремі Бентамом як науки про належну професійну поведінку крізь призму моральності; інституційний період характеризується розглядом деонтології як науки, що досліджує проблеми професійного обов'язку на основі сукупності етичних норм; появою системи професійних норм; перших кодексів професійної поведінки, закріплених в нормативних актах і документах.

Фармацевтична деонтологія, так само як і медична, є частиною загальної етики (від грец. *ethos* – звичай, вподобання, характер). Вона розглядає питання вподобань, моралі фармацевта, включає сумісність норм, його поведінки, почуття професійної честі і совісті [6].

Аптечні працівники у своїй професійній діяльності постійно спілкуються з хворими і їх родичами. Складність взаємовідношення фармацевта з хворими полягає в тому, що в аптеку звертаються всі, тоді як до лікаря тільки хворі по його спеціальності. В спілкуванні з людьми, які приходять в аптеку потрібно врахувати, що психіка хворого «легко ранима», він заклопотаний своєю хворобою, більше того хвилюється і переживає [1]. Враховуючи це, працівник аптеки повинен вести розмову ввічливо, тактично і з співчуттям, враховуючи корисні рекомендації про те, що хворих потрібно обслуговувати терпеливо, скромних – турботливо, сердитих – з уважністю, грубих – стримано, спокійно, холоднокровно. Звертаючись до хворого, фармацевт повинен знати, що, крім ліків хімічного, рослинного і тваринного походження, є також "душевні" ліки. Обов'язок турбуватися за здоров'я хворого вимагає від провізора і фармацевта особливого почуття і уваги до нього.

Велике значення має зовнішній вигляд, одяг, взуття; по тому, наскільки акуратний провізор, фармацевт, можна судити про аптеку в цілому. Дослідження показують, що неакуратність в одязі, обслуговуванні часто призводить до безпорядку в роботі. Під акуратністю розуміють також і своєчасний прихід на роботу, вірність даному слову, яке взято як обов'язок.

Головне завдання деонтології – це точне приготування, строгий контроль і видача лікарських засобів по призначенню. Називаючи склад і вживання ліків, фармацевт зобов'язаний пояснити хворому правила вживання і зберігання лікарських засобів, особливо якщо вони призначені для дітей, похилого віку людей або виписані вперше.

Вирішення актуальної проблеми професіоналізації студентів у процесі здобуття середньої медичної освіти для забезпечення всебічного розвитку особистості майбутніх фармацевтів зумовив необхідність окреслення особливостей формування професійності на засадах деонтологічного підходу. Специфічними особливостями організації освітнього процесу майбутніх фармацевтів у медичних коледжах є: розгляд професійної підготовки як особливої форми соціального регулювання та супроводу професіоналізації особистості у межах яких відбувається трансформація змістовних характеристик ідентичності, яка виявляється в усвідомленні власної приналежності до професійної спільноти, професії, схвалення цінностей, норм професійної групи (фармацевтичної діяльності), зокрема етико-деонтологічних; опора на індивідуально-особистісні характеристики студентів та соціально-прийнятні морально-етичні та деонтологічні вимоги і норми в оволодінні професією фармацевта за для формування професійної позиції, прийняття студентами професійних ціннісних позицій, нормативних для професійного простору та самоотождентності з ними; спрямування освітнього процесу на особистісно-професійний розвиток студентів на основі морально-професійних цінностей, що передбачає прийняття студентами професії як життєвого завдання, її особистісно-сміслового «вбудовування» в загальний життєвий план; орієнтація студентів на реалізацію сукупності деонтологічних відносин і цінностей у професійній діяльності шляхом залучення кожного студента в активну професійну діяльність з опорою на його вітагенний досвід; формування деонтологічної спрямованості особистості студентів медичних коледжів, яка пов'язана з сукупністю установок і ціннісних орієнтацій, що виявляють її професійну й емоційно-моральну спрямованість та відображають прагнення особистості стати, бути і залишатися медичним працівником; необхідність організації етико-деонтологічної підготовки майбутніх фармацевтів під час вивчення дисциплін природничо-наукової підготовки та циклу професійної і практичної підготовки для засвоєння студентами необхідних деонтологічних знань та оволодіння способами їхньої реалізації в професійній діяльності, а також пошуку сенсу власної фахової діяльності.

На основі цілеспрямованого аналізу наукових досліджень (Є. Сгорова, В. Комаренко, А. Мікляєва, Ю. Москаль, В. Філіпчук та ін.) щодо проблеми формування професійної підготовки та ідентичності майбутніх фармацевтів на засадах деонтологічного підходу уточнено окреслене поняття, яке розглядаємо як інтегровану якість, що передбачає наявність у студентів стійких переконань у ціннісних підставах професії фармацевта та співставлення деонтологічних цінностей професії з майбутньою професійною діяльністю, належного рівня біоетичної та деонтологічної теоретичної підготовки для проектування власної суб'єктної деонтологічної позиції та деонтологічної оцінки образу «Я» [2].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх фармацевтів за різними кваліфікаційними рівнями, сучасні науковці виокремлюють різні педагогічні умови, залежно від специфіки дослідження. Тому, на основі аналізу теоретичних джерел [5] з проблеми професійної підготовки майбутніх фармацевтів обґрунтовано такі педагогічні умови:

- 1) психолого-педагогічний супровід становлення професійної підготовки на засадах деонтологічного підходу майбутніх фармацевтів на різних етапах навчання;
- 2) формування деонтологічного світогляду майбутніх фармацевтів шляхом збагачення змісту навчальних дисциплін відомостями міждисциплінарного характеру;
- 3) конструювання професійно-морального середовища у період виробничої практики;
- 4) організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів для розвитку професійних деонтологічно значущих якостей в освітньому процесі медичного коледжу.

Основними складовими професійної ідентичності студентів, на думку І. Ліщук, є їхні професійні інтереси, здатності, схильності, ідеали та уявлення про життєві цінності [3]. Нині навчання в медичних коледжах спрямовується здебільшого на розвиток когнітивної сфери особистості студента або ж оптимізації процесу формування основних компетенцій з урахуванням емоційно-особистісних особливостей студентів. Однак реалізація компетентнісного підходу в освіті передбачає зміну основної парадигми професійної освіти, основною метою якої є особистісний, загальнокультурний і професійний розвиток студентів. Актуальним у таких умовах стає вирішення проблеми оптимізації психолого-педагогічного супроводу становлення професійної підготовки майбутніх фармацевтів на різних етапах навчання для розвитку в студентів біоетичної спрямованості ціннісних орієнтацій та мотивації знаходження варіантів організації професійного майбутнього на основі сучасних етико-деонтологічних норм та принципів, самостійності в досягненні поставленої мети в своєму професійному розвитку згідно з нормами професійної етики. Ефективними засобами організації рефлексивно-творчої навчальної діяльності студентів для розвитку професійних деонтологічно значущих якостей в освітньому процесі медичного коледжу є інтерактивне навчання [7].

Для реалізації функцій психолого-педагогічного супроводу майбутніх фармацевтів на різних етапах навчання використовуються особистісно зорієнтовані технології професійного розвитку: ціннісно-зорієнтоване інформування, розвивальна діагностика, тренінги особистісного і професійного розвитку та саморозвитку, проектування альтернативних сценаріїв професійного життя, тренінги саморегуляції емоційно-вольової сфери [4].

Отже, психолого-педагогічний супровід майбутніх фармацевтів на етапі навчання в медичному коледжі є логічно структурованою та варіативно-організованою діяльністю учасників освітнього процесу, метою якої є створення певних умов для поетапного професійного становлення студентів на засадах деонтологічного підходу, що забезпечує постійність динаміки самоідентифікації (знання та уявлення про себе), усвідомлення рівня реалізації поставлених цілей у просторі життєвого вибору.

У межах професійної підготовки майбутні фармацевти самостійно та під керівництвом викладача постійно контактують з різними людьми. У ситуації такої взаємодії необхідне дотримання певних деонтологічних норм і правил, відповідних професійній поведінці, тому для студентів необхідними є знання та прийняття цих норм. Логічним є висновок, що важливим елементом професійного знання майбутніх фармацевтів є професійна етика, яка завжди супроводжує медичну практику та визнається її атрибутом. Тому другою педагогічною умовою є формування деонтологічного світогляду майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи шляхом збагачення змісту навчальних дисциплін відомостями міждисциплінарного характеру. Реалізація окресленої педагогічної умови спрямовувалася на інформування студентів щодо деонтологічних цінностей, усвідомлення і прийняття ними цих цінностей як професійно значущих та їхнього розгляду як теоретичної основи професійної поведінки майбутніх фармацевтів.

Використана література:

1. Кондратенко О. О. Культура ділового спілкування майбутніх фармацевтів як наукова проблема *Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 44. С. 66–74.
2. Литвиненко Т. М. Соловійова В. П., Пучкан Л. А. Належна аптечна практика: все починається з якісної підготовки фармацевтичного фахівця *Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики*. 2013. № 2. С. 67–69.
3. Ліщук І. І. Проблема формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – 2016. Вип. 3 (85). С. 78–83.
4. Приходченко К. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища: теоретичний аспект *Педагогіка і психологія*. 2011. № 3. С. 17–31.
5. Тихолаз С. І. Модель педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів медичних ВНЗ *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2011. Вип. 34. С. 41–48.
6. Шафранська Т. Ю. Основні дефініції деонтологічної культури майбутніх фармацевтів *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2016. Вип. 2. С. 129–134.
7. Baarts C. Reflexivity – a strategy for a patient-centred approach in general practice / C. Baarts, C. Tulinius, S. Reventlow // *Family Practice*. 2000. Vol. 17. P. 430–434.

References:

1. Kondratenko O.O. (2013). Kultura dilovoho spilkuvannia maibutnix farmatsevtiv yak naukova problema [Business Culture Communication of the Future Pharmaceuticals as the Scientific Problem]. *Pedahohika ta Psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 44, 66–74 [in Ukrainian].
2. Lytvynenko T. M. & Soloviova V. P. & Puchkan T. M. (2013). Nalezna apteczna praktyka: vse pochynaietsia z yakisnoi pidhotovky farmatsevtichnoho fakhivtsia [Good Manufacturing Practice: All Begins from Qualitative Training of Pharmaceutical Specialists]. *Aktual'ni pytannia farmatsevtichnoi i vedychnoi nauky ta praktyky – Vital Questions of the Pharmaceutical and Medical Science and Practice*, 2, 67–69 [in Ukrainian].
3. Lishchuk I. I. (2016). Problema formuvannia zdatnosti do refleksii maibutnix medychnykh sester u protsesi fakhovoi pidhotovky [The problem of forming the ability to reflect future nurses in the process of professional training]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 3, 78–83 [in Ukrainian].
4. Prykhodchenko K. (2011). Pidkhid do orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu z pohliadu seredovyshcha: teoretychnyi aspekt [Approach to the organization of educational process from the point of view of environment: theoretical aspect]. *Pedahohika ta Psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 3, 17–31 [in Ukrainian].
5. Tykholaz S.I. (2011). Model pedahohichnoho suprovodu rozvytku profesiiinoi spriamovanosti studentiv medychnykh VNZ [Model of pedagogical support for the development of professional orientation of students of medical universities]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Pedahohika ta Psykholohiia – Scientific notes of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. Pedagogy and Psychology*, 34, 41–48 [in Ukrainian].
6. Shafranska T. Yu. (2016). Osnovni definityi deontolohichnoi kultury maibutnix farmatsevtiv [Basic definitions of deontological culture of future pharmacists]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky – Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences*, 2, 129–134 [in Ukrainian].
7. Baarts C. Reflexivity – a strategy for a patient-centred approach in general practice / C. Baarts, C. Tulinius, S. Reventlow // *Family Practice*. 2000. № 17. P. 430–434.

Kozak Kh. I. Pedagogical training of future pharmaceutical specialists' on the basis of deontological approach

The necessity reveals the need for professional training of future pharmaceutical specialists on the basis of the deontological approach is disclosed in the article. Along with the positive results of the reforms and restructuring of the healthcare system

and the pharmaceutical industry, some destructive phenomena have emerged: the existing tendencies of dehumanization of medicine, ignoring the moral problems of patients in favor of economic interests, the formal attitude of pharmaceutical workers to pharmacy visitors and the lack of trust between them. One of the key tasks of vocational training in medical colleges is the formation of a qualified future pharmacist on the basis of ideological and moral ideals, norms of professional behavior, which ensure the readiness of the subject to perform a professional duty with the optimal combination of value-humanistic and technological components. In this context, there is an urgent problem of humanizing medical education, personal and professional development of future pharmaceutical workers, including pharmacist students, taking into account ethical-moral imperatives and professional-ethical ideals and values of medical activity. The set of pedagogical conditions is substantiated: psychological and pedagogical support of formation of professional training of future pharmacists at different stages of studying; formation of the deontological outlook of future pharmacists by enriching the content of the disciplines with information of interdisciplinary nature; constructing a professional and moral environment in the period of training and production practice; construction of the professional-moral environment in the period of training and production practice; organization of reflexive and creative educational activity of students for the development of professional deontologically significant qualities in the educational process of medical college. The level of formation of these qualities, their rootedness in the personality of future pharmaceutical workers is determined by the level of their professional component, which is the result of a specially organized process of involving students in the norms and values of the professional pharmaceutical community, the formation of a sustainable interest in the professional activity that is possible through the use of.

Key words: vocational training, pharmacists, deontological approach, pedagogical conditions, ethics.

УДК 378.147DOI

DOI href="https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.51">https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.51

Козяр М. М., Кривцов В. В., Парфенюк О. В., Кривцов В. В.

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТІВ, ЩО МІСТЯТЬ РИСУНКИ І БЕЗ НИХ

Стаття присвячена окремим аспектам сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у закладах вищої освіти за допомогою тестів. Тестування як форма контролю та діагностики знань здобувачів вищої освіти набуває все більшого розповсюдження в навчальному процесі закладів вищої освіти. Аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці професійної освіти засвідчує, що в науковому дискурсі широко висвітлено питання тестування здобувачів вищої освіти. Втім, ціла низка питань щодо проблеми тестування графічних дисциплін залишається не вирішеною. На нашу думку є бажаним в тестах графічних дисциплін разом із завданнями, що містять рисунки, застосовувати завдання без рисунків, де інформацію представлено тільки вербально. Такі завдання розвивають просторове бачення здобувача вищої освіти. Автори прагнули, щоб складені тести були однорідними та однакової складності.

Досліджено зв'язок між часом розв'язування тестових завдань, які містять рисунки, і завдань, складених винятково із використанням вербального опису умов, встановлено зв'язок між балами. Розглянута динаміка змін. Надаються результати анкетування тестових завдань з графічних дисциплін.

Статистичний аналіз досліджуваних ознак свідчить, що на виконання тесту без рисунків витрачається в середньому в 1,2 – 1,3 рази більше часу, ніж на відповіді на аналогічний за змістом, причому ця залежність за часом лінійно пропорційна. Можна припустити, що при рівних за часом умовах проведення тестів, здобувачі вищої освіти за тест з рисунками отримують вищі в 1,2 – 1,3 рази бали, ніж за тест без. Важливим є наявність у тесті не тільки завдань з рисунками, а і без них, то такі тести зі змішаними за формою умовами повинні мати строго однакову пропорцію. Концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, компетентність, графічні дисципліни, нарисна геометрія, інженерна графіка, тести, завдання, рисунки, статичний аналіз.

Тестування як форма контролю та діагностики знань здобувачів вищої освіти набуває все більшого розповсюдження в навчальному процесі закладів вищої освіти та у сфері педагогічної діяльності. Теоретичні засади педагогічного діагностування знайшли відображення у працях учених-дослідників педагогів, серед яких: В. Аванесов, В. Беспалько, В. Божкова, С. Гончаренко, І. Дичківській, В. Загвязинський, С. Ілляшенко, А. Киверял, А. Кузмінській, О. Майоров, С. Мединська, Е. Михалічев, М. Савчин і ін. Пошук оптимальних шляхів педагогічного діагностування в сфері освіти і педагогічної науки в даний час привертає підвищену увагу науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Метою даної статті є статистичний аналіз тестів, що містять рисунки і без них та дослідження зв'язку між часом на розв'язування тестових завдань.

Розглянемо деякі аспекти математично-статистичної обробки результатів тестування та їх інтерпретацію на прикладі аналізу завдань тестового контролю знань з нарисної геометрії та інженерної графіки.

Під час проведення тестування з нарисної геометрії та інженерної графіки у закладах вищої освіти переважно використовують завдання, які містять рисунки. Аналізуючи представлену на рисунках інформацію, здобувачі вищої освіти (ЗВО) визначають ті з них, які правильно виконано відповідно до умов завдання.

Оскільки зазначені дисципліни є графічними, тому застосування тестів, що включають рисунки, є логічним, виправданим та беззаперечним, бо вміння читати креслення є однією з компетентностей, якою повинен володіти фахівець технічного профілю.

З другого боку, здатність виконувати креслення, за якими можна виготовити виріб або побудувати споруду, є також важливою компетентністю майбутніх фахівців. Тому є бажаним в тесті разом із завданнями, що містять рисунки, застосовувати завдання без рисунків, де інформацію представлено тільки вербально. Такі завдання розвивають просторове бачення, оскільки здобувач вищої освіти, не маючи перед собою готового рисунка, змушений його спочатку уявити (за потребою і накреслити), а потім за уявленим рисунком вибрати потрібні відповіді.

Цікаво дослідити зв'язок між часом розв'язування тестових завдань, які містять рисунки, і завдань, складених винятково із використанням вербального опису умов, а також установити зв'язок між балами, отриманими здобувачами вищої освіти, за зазначені тести. Автори прагнули, щоб складені тести – тест X_p (з рисунками) та тест ХВ(вербальний, без рисунків) були однорідними та однакової складності. Кожний тест з 30 запропонованих варіантів містив 10 завдань. Умови цих завдань в тесті X_p та тесті X_B для одного варіанту однакові. Різниця полягала в тому, що в тесті X_p для правильної відповіді потрібно зазначити номер відповідного рисунку, а у тесті X_B – указати номер запропонованої відповіді у вербальній формі. За кожне правильно виконане завдання здобувач вищої освіти отримував 1 бал. Час виконання тестів не регламентувався, але він не повинен перевищувати академічну годину.

Вихідні дані для виявлення щільності та статистичної значущості кореляційного зв'язку між часом, витраченим для надання відповідей на завдання тесту з рисунками (X_p) та без рисунків (X_B), а також між кількістю балів, набраних здобувачами вищої освіти за тест з рисунками (X_{PB}) та без рисунків (X_{BB}), зведено у таблицю 1.

Таблиця 1

Результати тестових випробувань

Порядковий номер ЗВО	X_p , хвилини та секунди	X_B , хвилини та секунди	X_{PB} , бали	X_{BB} , бали
1	20 хв	26 хв	10	9
2	23 хв 20 с	29 хв	4	5
3	21 хв 10 с	27 хв 30 хв	6	6
4	24хв	29 хв 30 хв	4	6
5	23 хв	27 хв 20 с	6	6
6	21хв 40 с	30 хв 30 с	8	5
7	26 хв	30 хв 30 с	3	6
8	22 хв 30 с	28 хв 10 с	6	6
9	24 хв 40 с	30 хв 10 с	5	5
10	28 хв	34 хв	1	1
11	25 хв 10 с	32 хв	3	3
12	22 хв	28 хв 30 с	7	7
13	26 хв 20 с	32 хв 10 с	3	3
14	24 хв 20 с	28 хв 20 с	5	5

Для встановлення особливостей варіювання X_p , X_B , X_{PB} , X_{BB} визначаємо їх середню арифметичну величину \bar{X}_p , \bar{X}_B , \bar{X}_{PB} , \bar{X}_{BB} та емпіричну дисперсію σ_p^2 , σ_B^2 , σ_{PB}^2 , σ_{BB}^2 .

Для спрощення розрахунків для X_p , X_B побудуємо інтервальний варіаційний ряд, використовуючи формулу Стерджеса [1]:

$$h = (x_{\max} - x_{\min}) / (1 + 3,322 \lg n), \quad (1)$$

де h – інтервал часу, витрачений здобувачем вищої освіти для надання відповідей на завдання тесту; x_{\max} і x_{\min} – відповідно максимальний та мінімальний час в хвилинах; n – кількість здобувачів вищої освіти, які брали участь у тестуванні ($n = 14$).

Для X_p за формулою (1) маємо:

$$h_p = (28 - 20) / (1 + 3,322 \lg 14) = 1,67.$$

Для ХВ за формулою (1) маємо:

$$h_B = (34 - 26) / (1 + 3,322 \lg 14) = 1,67.$$

За величину інтервалу приймаємо найближче ціле число, тобто інтервал часу складатиме 2 хвилини. Згруповані дані за інтервалом у 2хв представлено у таблиці 2.

Згруповані дані для X_p і X_B

Час X_p у хвиликах, витрачений на виконання тесту	Кількість ЗВО m_i (інтервальні частоти)	Час X_B у хвиликах, витрачений на виконання тесту	Кількість ЗВО m_i (інтервальні частоти)
19 – 21	1	25 – 27	1
21 – 23	4	27 – 29	4
23 – 25	5	29 – 31	6
25 – 27	3	31 – 33	2
27–29	1	33 – 35	1

\bar{X}_p, \bar{X}_B визначаємо за формулою:

$$\bar{X} = \frac{x_1 m_1 + \dots + x_v m_v}{m_1 + \dots + m_v} = \frac{\sum_{i=1}^v x_i m_i}{\sum_{i=1}^v m_i} = \frac{\sum_{i=1}^v x_i m_i}{n}, \quad (2)$$

де x_1, \dots, x_v – величини часу, що припадають на середину i – го інтервалу; m_1, \dots, m_v – відповідні інтервальні частоти, n – кількість здобувачів вищої освіти, результати тестування яких підлягають математично-статистичній обробці.

Для \bar{X}_p за формулою (2):

$$\bar{X}_p = \frac{20 \cdot 1 + 22 \cdot 4 + 24 \cdot 5 + 26 \cdot 3 + 29 \cdot 1}{14} = 23,86 \text{ хв.}$$

Для \bar{X}_B за формулою (2):

$$\bar{X}_B = \frac{26 \cdot 1 + 28 \cdot 4 + 30 \cdot 6 + 32 \cdot 2 + 34 \cdot 1}{14} = 29,71 \text{ хв.}$$

σ_p^2, σ_B^2 визначаємо за формулою:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^v (x_i - \bar{X})^2 \cdot m_i}{n}. \quad (3)$$

Для σ_p^2 за формулою (3):

$$\sigma_p^2 = \left[(20 - 23,86)^2 \cdot 1 + (22 - 23,86)^2 \cdot 4 + (24 - 23,86)^2 \cdot 5 + (26 - 23,86)^2 \cdot 3 + (29 - 23,86)^2 \cdot 1 \right] / 14 = 4,26 \text{ хв.}$$

Тоді середнє квадратичне відхилення $\sigma_p = \sqrt{4,26} = 2,06$ хв.

Для σ_B^2 за формулою (3):

$$\sigma_B^2 = \left[(26 - 29,71)^2 \cdot 1 + (28 - 29,71)^2 \cdot 4 + (30 - 29,71)^2 \cdot 6 + (32 - 29,71)^2 \cdot 2 + (34 - 29,71)^2 \cdot 1 \right] / 14 = 3,94 \text{ хв.}$$

Тоді середнє квадратичне відхилення $\sigma_B = \sqrt{3,94} = 1,98$ хв.

Для визначення $\bar{X}_{pB}, \bar{X}_{BB}$ та, згрупуємо дані для X_{pB} і X_{BB} у таблицю 3, де m_i – кількість здобувачів вищої освіти (частота), які отримали певну величину балів X_{pB} і X_{BB} .

Таблиця 3

Згруповані дані для ХРБ і ХВБ

ХРБ	Кількість ЗВО m_i (частоти)	$X_{ВБ}$	Кількість ЗВО m_i (частоти)
10	1	9	1
8	1	7	1
7	1	6	5
6	3	5	4
5	2	3	2
4	2	1	1
3	3		
1	1		

Середнє арифметичне визначаємо за формулою (2), де x_i відповідає $X_{РБ}$ і $X_{ВБ}$:

$$\bar{X}_{РБ} = \frac{10 \cdot 1 + 8 \cdot 1 + 7 \cdot 1 + 6 \cdot 3 + 5 \cdot 2 + 4 \cdot 2 + 3 \cdot 3 + 1 \cdot 1}{14} = 5,07 \text{ бала.}$$

$$\bar{X}_{ВБ} = \frac{9 \cdot 1 + 7 \cdot 1 + 6 \cdot 5 + 5 \cdot 4 + 3 \cdot 2 + 1 \cdot 1}{14} = 5,21 \text{ бала.}$$

Дисперсію, визначаємо за формулою (3):

$$\sigma_{РБ}^2 = \left[\begin{aligned} & (10 - 5,07)^2 \cdot 1 + (8 - 5,07)^2 \cdot 1 + (7 - 5,07)^2 \cdot 1 + (6 - 5,07)^2 \cdot \\ & \cdot 3 + (5 - 5,07)^2 \cdot 2 + (4 - 5,07)^2 \cdot 2 + (3 - 5,07)^2 \cdot 3 + (1 - 5,07)^2 \cdot 1 \end{aligned} \right] / 14 = 5,06 \text{ бала.}$$

$$\sigma_{ВБ}^2 = \left[(9 - 5,21)^2 \cdot 1 + (7 - 5,21)^2 \cdot 1 + (6 - 5,21)^2 \cdot 5 + (5 - 5,21)^2 \cdot 4 + (3 - 5,21)^2 \cdot 2 + (1 - 5,21)^2 \cdot 1 \right] / 14 = 3,45 \text{ бала.}$$

Середнє квадратичне відхилення $\sigma_{РБ} = \sqrt{5,06} = 2,25$ бала, $\sigma_{ВБ} = \sqrt{3,45} = 1,86$ бала .

Згрупуємо у таблицю 4 розраховані значення $\bar{X}_{РБ}$, $\bar{X}_{ВБ}$, $\bar{X}_{РБ}$, $\bar{X}_{ВБ}$ та $\sigma_{РБ}^2$, $\sigma_{ВБ}^2$, для $X_{РБ}$, $X_{ВБ}$, $X_{РБ}$, $X_{ВБ}$.

Таблиця 4

Розрахункові значення середньоарифметичних та дисперсій досліджуваних ознак

Для $X_{РБ}$	Для $X_{ВБ}$	Для $X_{РБ}$	Для $X_{ВБ}$
$\bar{X}_{РБ} = 23,86$ хв	$\bar{X}_{ВБ} = 29,71$ хв	$\bar{X}_{РБ} = 5,07$ бала	$\bar{X}_{ВБ} = 5,21$ бала
$\sigma_{РБ} = 2,06$ хв	$\sigma_{ВБ} = 1,98$ хв	$\sigma_{РБ} = 2,25$ бала	$\sigma_{ВБ} = 1.86$ бала

Для встановлення характеру розподілу $X_{РБ}$, $X_{ВБ}$, $X_{РБ}$, $X_{ВБ}$ визначаємо чи наближається їх розподіл до нормального, оскільки вважається, що нормативно-орієнтований тест забезпечує нормальний розподіл досліджуваних ознак [2].

Таблиця 5

Розрахунок теоретичного розподілу частоти для $X_{РБ}$ за емпіричними даними таблиці 2 ($\bar{X}_{РБ} = 23,86$ хв, $\sigma_{РБ} = 2,06$ хв)

Інтервали в хвиликах	Емпірична частота, m_e	$t_1 = \frac{a - \bar{X}}{\sigma_x}$	$t_2 = \frac{b - \bar{X}}{\sigma_x}$	$\frac{1}{2}\Phi(t_1)$	$\frac{1}{2}\Phi(t_2)$	$P(a < X < b)$	$n \cdot P$	Теоретична частота, m_T
19 – 21	1	-2,36	-1,39	-0,4908	-0,4177	0,0731	1,02	1
21 – 23	4	-1,39	-0,42	-0,4177	-0,1628	0,2549	3,57	4
23 – 25	5	-0,42	0,55	-0,1628	0,2089	0,3717	5,20	5
25 – 27	3	0,55	1,52	0,2089	0,4358	0,2269	3,18	3
27 – 29	1	1,52	2,49	0,4358	0,4036	0,0578	0,81	1
Сума	14							14

Побудову теоретичної нормальної кривої для $X_{РБ}$ і $X_{ВБ}$ за емпіричними даними здійснюємо способом, за яким ймовірність потрапляння випадкової величини у кожний інтервал розподілу обраховується за формулою

$$P(a < X < b) = \frac{1}{2} \{ \Phi(t_2) - \Phi(t_1) \},$$

де a і b – початок та кінець інтервалу; $t_1 = a - \bar{X} / \sigma_x$ і $t_2 = b - \bar{X} / \sigma_x$ – нормовані відхилення початку та кінця інтервалу.

За таблицею значень функції Лапласа знаходимо для обчислених нормованих відхилень значення функції розподілу $\Phi(t)$. Відповідні обчислення наведено у таблицях 5 і 6. В результаті отримуємо теоретичну частоту, що відноситься до всієї ширини інтервалу.

Таблиця 6

Розрахунок теоретичного розподілу частоти для X_B за емпіричними даними таблиці 2 ($\bar{X}_B = 29,71$ хв, $\sigma_B = 1,98$ хв)

Інтервали в хвилиналих	Емпірична частота, m_e	$t_1 = \frac{a - \bar{X}}{\sigma_x}$	$t_2 = \frac{b - \bar{X}}{\sigma_x}$	$\frac{1}{2}\Phi(t_1)$	$\frac{1}{2}\Phi(t_2)$	$P(a < X < b)$	$n \cdot P$	Теоретична частота, m_T
25–27	1	-2,38	-1,36	-0,4914	-0,4131	0,0783	1,09	1
27–29	4	-1,36	-0,36	-0,4131	-0,1406	0,2725	3,82	4
29–31	6	-0,36	0,65	-0,1406	0,2422	0,3828	5,36	5
31–33	2	0,65	1,66	0,2422	0,4516	0,2094	2,93	3
33–35	1	1,66	2,67	0,4516	0,4962	0,0446	0,62	1
Сума	14							14

На рис. 1 побудовано теоретичну нормальну криву розподілу частот та емпіричну диференціальну функцію розподілу частот для X_P, X_B у вигляді полігону за даними таблиць 5 і 6.

Теоретичну криву нормального розподілу частот m_T для X_{PB}, X_{BB} побудуємо безпосередньо за формулою нормального розподілу:

$$m_T = k \frac{1}{\sigma} \cdot \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{1}{2}(X_i - \bar{X})^2 / \sigma^2}, \quad (4)$$

де m_T – теоретична частота; X_i – індивідуальний бал; \bar{X} і σ – середнє арифметичне та дисперсія для X_{PB} і X_{BB} ; k – коефіцієнт пропорційності.

Результати розрахунків m_T для X_{PB} і X_{BB} за формулою (4) наведено в таблиці 7 (значення для \bar{X} і σ взяли з таблиці 4).

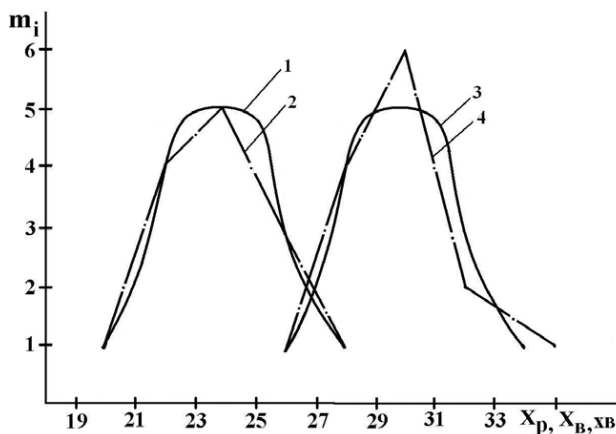


Рис. 1. Теоретичні нормальні криві (1), (3) та емпіричні диференціальні функції (2), (4) розподілу частот відповідно для X_P і X_B

Таблиця 7

Значення розрахункової частоти m_T для X_{PB} і X_{BB}

m_e для X_{PB}	X_i (бали) для X_{PB}	m_e для X_{PB}	m_e для X_{BB}	X_i (бали) для X_{BB}	m_T для X_{BB}
1	1	0,6	1	1	0,3
3	3	1,8	2	3	2,1
2	4	2,5	4	5	4,2
2	5	2,8	5	6	3,9
3	6	2,6	1	7	2,8
1	7	1,9	1	9	0,54
1	8	1,2			
1	10	0,3			

На рис. 2 знаком «●» зазначено емпіричні дані частот m_e , що відповідають X_i для X_{PB} , а на рис. 3 – емпіричні дані частот m_e , що відповідають X_i для X_{BB} . Криві лінії на рис. 2 і 3 визначають теоретичний нормальний розподіл частот, який мав би місце при $\bar{X}_{PB} = 5,07$, $\sigma_{PB} = 2,25$ для X_{PB} і $\bar{X}_{BB} = 5,21$, $\sigma_{BB} = 1,86$ для X_{BB} . Можна зазначити, що побудовані криві лінії вдало апроксимують емпіричні дані.

Враховуючи, що розподіл частот для X_P, X_B, X_{PB}, X_{BB} наближається до нормального, визначаємо щільність та статистичну значущість змінних, які порівнюються, використовуючи критерій (коефіцієнт) кореляції Пірсона ρ_{xy} , обчислення якого виконаємо за формулою [3]:

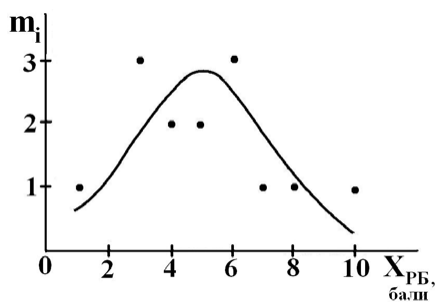


Рис. 2. Теоретична нормальна крива та емпіричні дані для X_{PB}

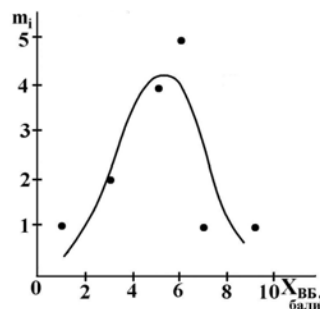


Рис. 3. Теоретична нормальна крива та емпіричні дані для X_{BB}

$$\rho_{xy} = \frac{\sum (X_i - \bar{X}) \cdot (Y_i - \bar{Y})}{n \cdot \sigma_x \cdot \sigma_y}, \tag{4}$$

де X_i, Y_i – значення, що приймають змінні X та Y ; \bar{X}, \bar{Y} – середні арифметичні значення змінних X та Y ; σ_x, σ_y – дисперсії змінних X та Y ; n – частота.

Розраховуємо ρ_{xy} для змінних X_p і X_B , де X_i – це X_p , Y_i – це X_B . Вихідні дані та результати розрахунків наведено у таблиці 8.

Таблиця 8

Результати розрахунків коефіцієнта кореляції Пірсона для X_p і X_B

Порядковий номер студента	X_p , хвилини	X_B , хвилини	$(X_p - \bar{X}_p)$	$(X_B - \bar{X}_B)$	$(X_p - \bar{X}_p) \cdot (X_B - \bar{X}_B)$
1	20	26	-3,86	-3,71	14,32
2	23,33	29	-0,86	-0,71	0,38
3	21,16	27,5	-2,7	-2,21	5,97
4	24	29,5	0,14	-0,21	-0,03
5	23	27,33	-0,86	-2,38	2,05
6	21,66	30,5	-2,2	0,79	-1,74
7	26	30,5	2,14	0,79	1,69
8	22,5	28,16	-1,36	-1,55	2,11
9	24,66	30,16	0,8	0,45	0,36
10	28	34	4,14	4,29	17,76
11	25,16	32	1,3	2,29	2,98
12	22	28,5	-1,86	-1,21	2,25
13	26,33	32	2,47	2,29	5,66
14	24,33	28,33	0,47	-1,38	-0,65
$\bar{X}_p = 23,86$ хв; $\sigma_p = 2,06$ хв; $\bar{X}_B = 29,71$ хв; $\sigma_B = 1,98$ хв; $\Sigma 53,11$					

Коефіцієнт кореляції для змінних X_p і X_B за формулою (4):

$$\rho_{PB} = \frac{\sum (X_p - \bar{X}_p) \cdot (X_B - \bar{X}_B)}{n \cdot \sigma_p \cdot \sigma_B} = \frac{53,11}{14 \cdot 2,06 \cdot 1,98} = 0,93.$$

Розраховуємо ρ_{xy} для змінних X_{PB} і X_{BB} , де X_i – це X_{PB} , Y_i – це X_{BB} . Вихідні дані та результати розрахунків наведено у таблиці 9.

Результати розрахунків коефіцієнта кореляції Пірсона для X_{PB} і X_{VB}

Порядковий номер студента	X_{PB} , бали	X_{VB} , бали	$(X_{PB} - \bar{X}_{PB})$	$(X_{VB} - \bar{X}_{VB})$	$(X_{PB} - \bar{X}_{PB}) \cdot (X_{VB} - \bar{X}_{VB})$
1	10	9	4,93	3,79	18,68
2	4	5	-1,07	-0,21	0,22
3	6	6	0,93	0,79	0,73
4	4	6	-1,07	0,79	-0,85
5	6	6	0,93	0,79	0,73
6	8	5	2,93	-0,21	-0,62
7	3	6	-2,07	0,79	-1,64
8	6	6	0,93	0,79	0,73
9	5	5	-0,07	-0,21	0,02
10	1	1	-4,07	-4,21	17,31
11	3	3	-2,07	-2,21	4,57
12	7	7	1,93	1,79	3,45
13	3	3	-2,07	-2,21	4,57
14	5	5	-0,07	-0,21	0,02

$\bar{X}_{PB} = 5,07$ б; $\sigma_{PB} = 2,25$ б; $\bar{X}_{VB} = 5,21$ б; $\sigma_{VB} = 1,98$ б; $\Sigma 47,74$

Коефіцієнт кореляції для змінних X_{PB} і X_{VB} за формулою (4):

$$\rho_{PBVB} = \frac{\sum (X_{PB} - \bar{X}_{PB}) \cdot (X_{VB} - \bar{X}_{VB})}{n \cdot \sigma_{PB} \cdot \sigma_{VB}} = \frac{47,74}{14 \cdot 2,26 \cdot 1,86} = 0,81.$$

Для оцінки щільності (сили) кореляційного зв'язку скористаємося критеріями, наведеними у таблиці Чеддока, де ρ_{PBVB} потрапляє в зону високої щільності, а ρ_{PB} – в зону дуже високої щільності.

Визначаємо критичні значення для отриманих коефіцієнтів кореляції ρ_{PB} і ρ_{PBVB} за таблицею критичних значень кореляції Пірсона. Число ступенів свободи розраховуємо як $k = n - 2$. Для нашого випадку $n = 14$, тому $k = 14 - 2 = 12$. У стовпці « $k = n - 2$ » таблиці в рядку, позначеному числом 12, знаходимо $r_{кр}$: $r_{кр} = 0,53$ для ймовірної похибки $P \leq 0,05$ та $r_{кр} = 0,66$ для ймовірної похибки $P \leq 0,01$.

Оскільки величини розрахункових коефіцієнтів кореляції ρ_{PB} і ρ_{PBVB} потрапили у зону значущості, то нульова гіпотеза H_0 відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_1 . Це означає, що між X_P і X_V , X_{PB} і X_{VB} існує пропорційна залежність, тобто, якщо час на виконання тесту X_P збільшиться, то ймовірно, що і час на виконання тесту X_V пропорційно збільшиться, а також, якщо студент за тест X_P отримав певну суму балів, то існує велика ймовірність, що і за тест X_V він отримає таку ж суму балів або близьку до неї.

Для наочного відображення зв'язку між X_P і X_V , X_{PB} і X_{VB} на рис. 4 і 5 побудовано діаграми розсіювання зазначених змінних величин із зображеною на ній лінійною регресії – прямої лінії, яка найкраще апроксимує представлену залежність.

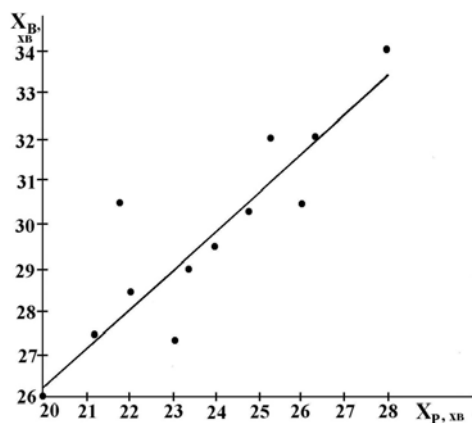


Рис. 4. Діаграма розсіювання, що показує зв'язок між X_V і X_P

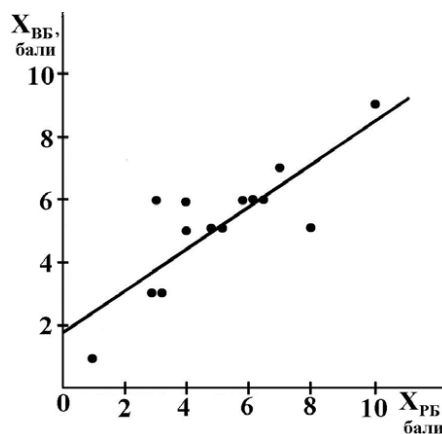


Рис. 5. Діаграма розсіювання, що показує зв'язок між X_{VB} і X_{PB}

Ці прямі лінії побудовано за рівнянням, отриманим методом найменших квадратів [3]:

$$Y' = v_{xy} \cdot X + c, \quad (5)$$

де Y' – передбачене значення змінної Y за відомою величиною змінної X ; $v_{xy} = \rho_{xy} \cdot \sigma_y / \sigma_x$ – коефіцієнт регресії; $c = -v_{xy} \cdot \bar{X} + \bar{Y}$ – інтерсепт по осі y .

Щоб отримати рівняння регресії для апроксимації зв'язку між X_B і X_P , визначаємо коефіцієнт регресії v_{B-P} за $\rho_{PB} = 0,93$, $\sigma_B = 1,98$ хв, $\sigma_P = 2,06$ хв:

$v_{B-P} = \rho_{PB} \cdot \sigma_B / \sigma_P = 0,93 \cdot 1,98 / 2,06 = 0,89$. Обчислюємо інтерсепт c за $\bar{X}_P = 23,86$ хв і $\bar{X}_B = 29,71$ хв: $c = -v_{B-P} \cdot \bar{X}_P + \bar{X}_B = -0,89 \cdot 23,86 + 29,71 = 8,47$.

Формула (5) для випадку апроксимації зв'язку між X_B і X_P має вигляд:

$$Y' = 0,89 \cdot X + 8,47 \text{ або } X_B' = 0,89 \cdot X_P + 8,47.$$

Щоб отримати рівняння регресії для апроксимації зв'язку між X_{BB} і X_{PB} , визначаємо коефіцієнт регресії v_{BB-P} за $\rho_{PB_{BB}} = 0,81$, $\sigma_{BB} = 1,86$ бала $\sigma_{PB} = 2,25$ бала: $v_{BB-P} = \rho_{PB_{BB}} \cdot \sigma_{BB} / \sigma_{PB} = 0,81 \cdot 1,86 / 2,25 = 0,67$. Обчислюємо інтерсепт c за $\bar{X}_{PB} = 5,07$ бала і $\bar{X}_{BB} = 5,21$ бала: $c = -v_{BB-P} \cdot \bar{X}_{PB} + \bar{X}_{BB} = -0,67 \cdot 5,07 + 5,21 = 8,51$.

Формула (5) для випадку апроксимації зв'язку між X_B і X_P має вигляд:

$$Y' = 0,67 \cdot X + 8,51 \text{ або } X_{BB}' = 0,67 \cdot X_{PB} + 8,51.$$

Висновок. Статистичний аналіз досліджуваних ознак свідчить, що на виконання тесту без рисунків витрачається в середньому в 1,2 – 1,3 рази більше часу, ніж на відповіді на аналогічний за змістом тест з рисунками, причому ця залежність за часом лінійно пропорційна. Бали, отримані за зазначені тести, приблизно однакові з приблизно однаковими дисперсіями. Можна припустити, що при рівних за часом умовах проведення тестів, здобувачі вищої освіти за тест з рисунками отримують вищі в 1,2 – 1,3 рази бали, ніж за тест без рисунків. Оскільки важливим є наявність у тесті не тільки завдань з рисунками, а і без них, то такі тести зі змішаними за формою умовами повинні мати строго однакову пропорцію між кількістю завдань з рисунками та без них. Недотримання визначеної пропорції приведе до необ'єктивної оцінки результатів тесту.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у дослідженні тестових завдань з комп'ютерної графіки, спрямованих на формування графічних компетентностей.

Використана література:

1. Иванова В.М. Математическая статистика : Учебник / В.М. Иванова, В.Н. Калинина, Л.А. Нешумова, И.О. Решетникова. М. : Высш. школа, 1981. 371 с.
2. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : Учебное пособие / М.Б. Чельшкова. М. : Логос, 2002. 432 с.
3. Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / Л. Крокер, Дж. Алгина. М. : Логос, 2010. 668 с.

References:

4. Ivanova V.M., Kalina V.N., Neshumova L.A., Reshetnikova I.O. (1981). Matematicheskaya statistika [Mathematical statistics] : Textbook M. : Higher. School [in Russian].
5. Chelyshkova M.B. (2002). Teoria i praktika konstruyirovaniya pedagogicheskikh testov [Theory and practice of constructing pedagogical tests] : Textbook M. : Logos [in Russian].
6. Crocker L., & Algina J. (2010). Vvedenie v klassicheskuyu i sovremennuyu teoriyu testov [Introduction to the classical and modern theory of tests: a textbook] : Logos. [in Russian].

Koziar M. M., Krivtsov V. V., Parfeniuk O. V., Krivtsov V. V. Statistical analysis of drawings and without them

The article is devoted to certain aspects of formation of graphic competence of future specialists of technical specialties in the institutions of higher education by means of tests. Testing as a form of control and diagnostics of knowledge of the candidates for higher education is becoming more widespread in educational process of higher education institutions. Analysis of the condition of the problem under study in the theory and practice of vocational education shows that in scientific discourse is widely discussed the issue of testing of applicants for higher education. However, a number of questions on the problems of testing graphic disciplines remains unresolved. In our opinion, is preferable in tests, graphic disciplines along with the problems involving drawings, to apply a task without pictures, where the information presented only verbally. Such tasks develop spatial vision of the applicant higher education. The authors sought to composed tests were homogeneous and of equal complexity.

We investigated the relationship between time of decision of test tasks which contain pictures, and tasks using only verbal descriptions of the conditions, the relation between the points. The dynamics of change. Are the survey results of tests on graphic disciplines.

Statistical analysis the studied characteristics show that the test without pictures spent an average of 1.2 – 1.3 times longer than the answers to the same meaning, and this dependence on time is linear. It can be assumed that under the same time conditions of the test, applicants of higher education for test patterns get higher 1.2 – 1.3 times the points than the test without. Important is the presence in the test task not only with pictures, but without them, these tests with mixed form, should be strictly the same proportion. The concept of the research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodical aspects.

Key words: institutions of higher education, candidates for higher education, expertise, graphic disciplines descriptive geometry, engineering graphics, tests, assignments, drawings, static analysis.

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУТНІСТЬ І ЧИННИКИ ВПЛИВУ

Проблема якості вищої освіти в Україні набула важливого ідеологічного, економічного, соціального і технічно-го значення, що пов'язано з економічним розвитком країни і конкурентоспроможністю випускників вищої школи на ринку праці. Останнім часом якість вищої освіти у навчальних закладах України погіршується, а країна поступово поступається своїми позиціями на світовому ринку. Це призвело до того, що більшість випускників ВНЗ стала неконкурентоспроможна на європейському ринку праці, що викликало серйозне занепокоєння вчених, роботодавців. І тому підвищення якості вищої освіти в Україні є одним з основних завдань сьогодення. Авторка розглядає різні підходи до визначення поняття «якість вищої освіти» як закордонних, так і вітчизняних авторів і дійшла до висновку, що воно носить багатоаспектний, різноплановий характер і має різноманітні тлумачення сутності цього поняття. На якість вищої освіти впливають різні чинники, які умовно можна поділити на зовнішні та внутрішні. У статті розглядається один з основних зовнішніх чинників, який суттєво впливає на якість вищої освіти – якість середньої освіти. Серед внутрішніх чинників розглядається якість освітнього процесу. Оскільки в освітньому процесі ключовими фігурами є викладач і студент, у статті розглядається їх вплив на якість вищої освіти і якими якостями вони повинні володіти. Узявши до уваги пріоритетність вищої освіти на майбутні роки, у статті наводяться основні шляхи її підвищення, до яких можна зарахувати: проведення у ВНЗ моніторингу показників якості; підвищення якості освітнього процесу; підвищення рівня професійної підготовки професорсько-викладацького складу; підвищення рівня науково-дослідницької роботи викладачів, студентів та ін.

Ключові слова: вища освіта, якість вищої освіти, освітній процес, чинники, які впливають на якість освіти, шляхи забезпечення якості вищої освіти.

Одним із головних завдань сьогодення української вищої освіти є забезпечення її високого рівня. Це пов'язано із підвищенням вимог до випускників ВНЗ, конкуренцією між ними за робочі місця, їх конкурентоспроможністю на міжнародному ринку праці, оновлення все більшої частини професій, євроінтеграційною спрямованістю держави, розвитком економіки, суспільства тощо. Все це впливає на якість вищої освіти в Україні.

У Національній доктрині розвитку освіти України наголошується, що у XXI столітті «якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави» [9]. Але аналіз наукової літератури свідчить про те, що останнім часом якість освітнього процесу у ВНЗ України погіршується, а країна поступово поступається своїми позиціями на світовому ринку. Як вважає М. Згуровський: «У масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) неконкурентоспроможна на європейському ринку праці» [5]. Перебуваючи у складі колишнього СРСР, українська молодь отримувала гідну освіту, яка в значній мірі відповідає стандартам і нормам найбільш розвинених освітніх систем Європи і світу, посідаючи п'яте місце у світі. Але за останні роки рейтинг України у світі впав з 49 місця у 2009-2010 рр. до 62 місця у 2011-2012 роках [2]. Так, жоден із українських ВНЗ тривалий час не потрапляв до кращих університетів світу, що викликало серйозне занепокоєння вчених і роботодавців, оскільки низький рівень вищої освіти впливав на конкурентоспроможність країни у світі.

Певні позитивні зрушення сталися у 2011 році, коли два українських ВНЗ: НТУУ «Київський політехнічний інститут» та Донецький національний університет потрапили до ТОП-700 найкращих університетів світу. В рейтингу QS World University Rankings за 2016-2017 рр. представлені вже шість українських університетів, два з яких зайняли місця в ТОП-500. В рейтингу за 2017-2018 рр. присутні також шість українських університетів і два з них потрапили у ТОП-500, але місця, які вони посіли, вище ніж у 2016-2017 роках (ХНУ імені В. Н. Каразіна отримав 401-410 позицію, КНУ імені Т. Г. Шевченка отримав 411-420 позицію) [2].

Підвищення якості вищої освіти в Україні є одним із основних завдань сьогодення і країна намагається зробити так, щоб громадяни здобули освіту, яка б відповідає нормам і стандартам освітніх систем Європи і світу, про що свідчать спрямованість на виконання Болонських, Бухарестського, Лондонського комюніке, нового Закону «Про вищу освіту», державних програми розвитку вищої освіти.

Таким чином, підвищення якості вищої освіти є важливим кроком модернізації та інтеграції України у Європейський та світовий простір.

Якість вищої освіти є предметом дослідження багатьох науковців, таких як: Н. Батечко, О. Волков, М. Кісіль, Г. Клімова, О. Корнілова, Т. Лукіна, С. Прилипко, С. Сисоєва, П. Сікорський, А. Субетто, Л. Харви, Л. Шевченко, Л. Щоголева, С. Щудло та ін.

Аналіз чинників, які впливають на якість вищої освіти, проаналізовані у роботах І. Анненкової, І. Нечаєвої, В. Сафонової, П. Сікорського, Н. Хворостяної, Т. Хлебнікової та ін.

Мета статті – висвітлення поняття «якість вищої освіти», розгляд різноманітних підходів до його визначення; виявлення та аналіз основних чинників, що забезпечують якість вищої освіти; розгляд окремих шляхів підвищення якості вищої освіти в Україні.

Поняття «якість вищої освіти» має багатоаспектний характер (відображає різні аспекти освітнього процесу: філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні тощо.) і тому має різноманітні інтерпретації. Аналіз закордонної наукової літератури свідчить про те, що існують різні підходи до визначення даного поняття залежно від того, яку модель якості вищої освіти розглядають вчені. Так, британські дослідники Л. Харві і Д. Грін розглядають модель, у якій вони визначили сутність якості вищої освіти, описали аспекти поняття якості вищої освіти: винятковість (бажання бути кращим за інших); досконалість або стабільність; придатність до певних цілей (відповідність бажанням або потребам клієнтів), співвідношення з ціною (можливість та термін повернення вкладених грошей у вищу освіту); окреслили низку чинників впливу на якість вищої освіти. [14; 12]. Ж. Перрі розглядає подібну модель, але додатково виокремлює у ній такий аспект вищої освіти, як постійний розвиток [15, 108]. У моделі досконалості Європейської організації менеджменту якості (EFQM Excellence Model) виокремлюється дев'ять показників якості вищої освіти, п'ять з яких відображають можливості діяльності ВНЗ у цьому напрямку, а інші чотири – результати та зворотній зв'язок від результатів, спрямований на покращення цих можливостей [2]. Існують інші моделі і інші аспекти та показники якості вищої освіти.

У вітчизняній науковій літературі також існують різноманітні підходи до визначення поняття «якість вищої освіти», які, на думку багатьох вчених, залежать від: вимог сторін, які зацікавлені в діяльності ВНЗ (держави, роботодавців, викладачів, студентів); якості академічної галузі, яку слід оцінити; історичного періоду в розвитку вищої освіти тощо.

У новій редакції закону «Про вищу освіту» поняття якості вищої освіти тлумачиться як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [4, Ст. 1]. В «Енциклопедії освіти» подано інше визначення: «Якість вищої освіти – комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави» [3, 1016]. «Національний освітній глосарій: вища освіта» тлумачить якість вищої освіти як «характеристику вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи і суспільства» [10]. Р. Кучма вважає, що якість вищої освіти – це збалансована відповідність освіти (результату, процесу, освітньої системи) визначеним потребам, цілям, нормам (стандартам), які відповідають необхідності сучасного суспільного розвитку [8, с. 90]. О. Корнілова розглядає якість вищої освіти як: зверхність (високий рівень складності програм, процедур тестування студентів, імідж ВНЗ на національному і міжнародному рівні); відповідність поставленим цілям (відповідність загальноприйнятим стандартам); задоволення споживача (студентів, батьків, суспільства); синонім покращення (процес, спрямований на постійне вдосконалення, розвиток відповідальності ВНЗ за краще використання його інституційної автономії та свободи) [7, с. 83]. Г. Клімова розглядає поняття якості вищої освіти з точки зору соціального інституту, педагогічного процесу, суспільного процесу, процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, загальноцивілізаційного феномену, соціокультурної системи тощо [6, с. 36].

Як бачимо, в науці досить багато досліджень, у яких розглядаються різні аспекти поняття «якість вищої освіти», але сутність даного поняття залишається різною і дискусійною, що призводить до проблем у розумінні понятійно-термінологічного апарату і ускладняє процес впровадження якості освіти у вищій школі [1, с. 16].

Сучасна наукова література свідчить, що до основних чинників, які впливають на якість вищої освіти, слід зарахувати: належну матеріально-технічну базу; якісні навчальні програми, що відповідають сучасним вимогам; впровадження результатів наукових досліджень у навчальний процес; високий рівень професійної підготовки професорсько-викладацького складу; рівень підготовки абітурієнтів; застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій: активних методів навчання, комп'ютерів, Інтернет-технологій; належне навчально-методичне та наукове забезпечення процесу підготовки студентів (методичні розробки, навчальні посібники, наукова література); спрямованість викладання на формування у студентів майбутніх професійних якостей, вироблення в них творчого і критичного мислення, формування умінь і навичок самостійної роботи, стимулювання мотивації студентів до якісного навчання; залучення до науково-дослідної роботи викладачів і студентів; наявність системи контролю й оцінювання викладання; задоволеність роботодавців якістю підготовки фахівця, конкурентоспроможність випускників на ринку праці тощо.

Як бачимо, якість вищої освіти безпосередньо залежить від таких основних чинників: якості вимог до неї (цілей, стандартів і норм освітньої діяльності); якості ресурсів (матеріально-технічного і навчально-методичного забезпечення, навчальних програм, професорсько-викладацького складу, контингенту абітурієнтів і т. д.); якості освітніх процесів (навчальної і наукової діяльності викладачів і студентів, освітніх технологій, наукового потенціалу ВНЗ тощо.).

Перераховані вище чинники умовно можна розділити на зовнішні і внутрішні. На думку П. Сікорського, серед зовнішніх першим і основним чинником, якій впливає на якість вищої освіти, є якість середньої освіти (цей чинник він пов'язує з низькою якістю середньої освіти). Далі йдуть: адекватна система відбору

і зарахування абітурієнтів до вищих навчальних закладів; підготовка таких фахівців, яких потребує ринок праці; низький рівень профорієнтаційної роботи за шкільною лавою; надання автономії вищим навчальним закладам; моніторинг якості вищої освіти незалежною від МОН України і вищих закладів освіти службою Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) [12, с. 54-57].

До складу внутрішніх чинників, які впливають на якість вищої освіти, перш за все слід зарахувати якість освітнього процесу, оскільки він є процесом навчання і засвоєння знань, умсь і навичок студентами. До чинників, що впливають на освітній процес, зараховуються: якість матеріально-технічної бази, якість змісту вищої освіти, якість застосування освітніх технологій, здатність викладачів і студентів до ефективної праці, якість професійної підготовки професорсько-викладацького складу, якість навчальних програм, інтелектуальний потенціал студентів, мотивація студентів до якісного навчання тощо. [11, с. 43].

Ключовими фігурами в освітньому процесі є викладач та студент. Розглянемо їх вплив на якість вищої освіти. Викладач – людина, яка не тільки передає знання студентам, але і формує їх світогляд, духовність. Тому до нього висуваються наступні вимоги: він повинен мати високу професійну підготовку; застосовувати в навчально-виховному процесі сучасні освітні технології; вести науково-дослідну роботу і залучати до неї студентів; використовувати на заняттях матеріали сучасних наукових досліджень з педагогіки, психології, соціології, інших наук; стимулювати самостійну роботу студентів, їх потребу в навчанні й зацікавленості у майбутній професії; бути порядним, відповідним, принциповим, толерантним, комунікабельним; постійно вдосконалювати свій професійний рівень.

На жаль, сучасним ВНЗ України гостро не вистачає висококваліфікованих педагогічних кадрів, які становлять основу якісного викладання і суттєво впливають на якість вищої освіти. Особливо це стосується докторів наук і професорів, кількість яких у багатьох закладах становлять приблизно 7 % від викладацького складу. Чимало викладачів не мають вченого ступеню чи звання [13, с. 27]. Через це рівень професійної компетенції частини викладачів ВНЗ не на належному рівні.

Сучасні студенти – це майбутня еліта нашої країни, яка повна нових ідей, здатна творчо мислити, є джерелом інновацій. Якість вищої освіти залежить від того, які вимоги постають перед студентами і які якості формуються в них у процесі навчання. До основних вимог можна зарахувати: самостійно здобувати знання; здатність критично мислити і генерувати нові ідеї; вміння застосовувати отримані знання на практиці; вміння бачити виникаючі проблеми і шляхи їх розв'язання; вдало працювати з інформацією; бути контактним і комунікабельним; розвивати рівень моральності, інтелекту, культури, а також працьовитість, дисциплінованість, наполегливість; творчо ставитися до навчання; бажання в подальшому самостійно здобувати професійні знання і самовдосконалюватися.

Якість вищої освіти залишається пріоритетною на майбутні роки. Тому для її підвищення необхідно: забезпечити у ВНЗ моніторинг основних показників якості; підвищити якість освітнього процесу, його сучасне матеріально-технічне та інформаційно-методичне оснащення; забезпечити адекватну відповідність сучасним тенденціям розвитку національної і світової економіки та освіти; підвищити рівень науково-дослідницької роботи як викладачів, так і студентів; підвищити рівень професійної підготовки професорсько-викладацького складу; використовувати у навчальному процесі сучасні освітні технології; встановлювати контакти з провідними зарубіжними фахівцями; брати до уваги задоволеність студентів якістю й організацією освітнього процесу; підвищувати конкурентоспроможність на національному та міжнародному ринку освітніх послуг.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз літератури показує, що проблема якості вищої освіти дуже актуальна і є предметом розгорнутих дискусій серед вчених. Поняття «якість вищої освіти» носить багатоаспектний, різноплановий характер і має різноманітні тлумачення.

Якість вищої освіти значною мірою залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників, до яких слід зарахувати: якість вимог до неї (цілей, стандартів і норм освітньої діяльності); якість ресурсів (матеріально-технічного і навчально-методичного забезпечення, навчальних програм, професорсько-викладацького складу, контингенту абітурієнтів тощо); якість освітніх процесів (навчальної і наукової діяльності викладачів і студентів, освітніх технологій, наукового потенціалу ВНЗ тощо.), якість середньої освіти.

Основними шляхами підвищення якості вищої освіти можна назвати: проведення у ВНЗ моніторингу показників якості; підвищення якості освітнього процесу; підвищення рівня професійної підготовки професорсько-викладацького складу; підвищення рівня науково-дослідницької роботи викладачів, студентів та ін.

Подальші дослідження передбачають розгляд проблем фінансування вищої освіти в Україні та їх вплив на якість підготовки сучасних фахівців.

Використана література:

1. Батечко Н. Якість вищої освіти в контексті синергії наукових підходів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. Випуск № 3-4. (52-53). Київ, 2017. С. 12–18.
2. Вікіпедія: URL: [https://wikipedia.org/wiki/ %DO %A2 %DO %B5 %DO %BO %D1 %82 %D1 %80](https://wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BO%D1%82%D1%80)
3. Енциклопедія освіти. *Академія пед. наук України: головн. ред. В. Г. Кремень*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Закон України «Про вищу освіту»: URL: <http://kodeksy.com.ua/proosvity/statja> – 1. Htm
5. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі: URL: <http://www.ntu-kpi.riev.ua>

6. Клімова Г. П. Інтерпретація поняття «якість вищої освіти»: соціолого-філософська рефлексія. *Вісн. Нац. ун-ту «Юрид. Акад. України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія*. Київ, 2016. № 3. С. 33-44.
7. Корнілова О. М., Огороднік Ю. О. Теоретико-методологічні основи визначення якості освіти вищих навчальних закладів України. *Економіка та держава*. Київ, 2016. № 12. С. 82-85.
8. Кучма Р. М. Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу. *Вісн. Київ. Нац. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Філософія. Політологія*. Київ, 2010. Вип. 94-96. С. 87-93.
9. Національна доктрина розвитку освіти: URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
10. Національний освітній глосарій: вища освіта: URL: http://ihed.org.ua/images/pdf/glossariy_a5_v.6.pdf
11. Сафонова В.С. Теоретичні підходи до аналізу чинників та умов впливу на якість вищої освіти. *Стратегія розвитку України*. Київ, 2011. № 3. С. 37-43.
12. Сікорський П. Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти. *Вища освіта України*. Київ, 2016. № 4. С. 51-57.
13. Хворостяна Н. В., Великжаніна М. В. Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти. *Економіка і регіон. Науковий вісник Полтавського НТУ імені Ю. Гнатюка*. Полтава, 2012. № 3 (34). С. 25 – 29.
14. Harvey L., Defining quality / L. Harvey, D. Green // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993. Vol. 18, N 1. P. 9-34.
15. Parri J. Quality in Higher Education / J. Parri // *Management – 2006*. – Vol. 2, N 11. P. 107 – 111.

References:

1. Batechko N. (2017). Yakist vyshchoi osvity v konteksti synerhii naukovykh pidkhodiv. [Quality of higher education in the context of synergy of scientific approaches]. *Continuing professional education: theory and practice (series: pedagogical sciences)*. Kyiv, vol. 34 (52 – 53), pp. 12 – 18. [in Ukrainian].
2. Wikipedia: URL: <https://wikipedia.org/wiki/%D0%A2%DO%B5%DO%BO%D1%82%D1%80>
3. Entsyklopediia osvity (2008). [Encyclopaedia of education]. Academy of ped. sciences of Ukraine: golovn. editor V.G. Kremen'. Kyiv, 1040 p. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014). [Law of Ukraine "On higher education"]:
5. URL: <http://kodeksy.com.ua/proosvity/statja-1.htm> [in Ukrainian].
6. Zghurovskiy M.Z. (2005). Bolonskiy protses – strukturna reforma vyshchoi osvity na yevropeiskomu prostori [Bolonskiy process is structural reform of higher education on European space]: URL: <http://www.ntu-kpi.riv.ua> [in Ukrainian].
7. Klimova G.P. (2016). Interpretation of the concept of "quality of higher education": sociological and philosophical reflection. *Visn. Nat. un-tu «Law. Acad. Of Ukraine. Yaroslav the Wise. Series: Philosophy*. Kyiv, № 3. pp. 33 – 44. [in Ukrainian].
8. Kornilova O.M., Ohorodnik Yu.O. (2016). Teoretyko-metodolohichni osnovy vyznachennia yakosti osvity vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Teoretiko-methodological bases of determination of quality of formation of higher educational establishments of Ukraine]. *Economy and state*. Kyiv, vol. 12, pp. 82 – 85. [in Ukrainian].
9. Kuchma R.M. (2010). Suchasni systemy upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity v konteksti vymoh Bolonskoho protsesu [Modern quality management systems higher education in the context of Bologna process requirements]. *Wisne. Kiev. National. Un-tu im. T. G. Shevchenko. Philosophy. Political science*. Kyiv, vol. 94-96, pp. 87 – 93. [in Ukrainian].
10. Natsionalna doktryna rozvytku osvity (2002). [National doctrine of educational development]: URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].
11. Natsionalnyi osvittinii hlosarii: vyshcha osvita (2011) [National educational glossary: higher education]: URL: http://ihed.org.ua/images/pdf/glossariy_a5_v.6.pdf [in Ukrainian].
12. Safonova V.Ie. (2011). Teoretychni pidkhodi do analizu chynnykiv ta umov vplyvu na yakist vyshchoi osvity [Theoretical approaches to the analysis of factors and conditions of influence on the quality of higher education]. *Ukraine's Development Strategy*. Kiev, vol. 3, pp. 37 – 43. [in Ukrainian].
13. Sikorskyi P. (2016). Zovnishni chynnyky i yikh vplyv na yakist vyshchoi osvity [External factors and their influence on the quality of higher education] *Higher education in Ukraine*. Kyiv, vol. 4, p. 51 – 57. [in Ukrainian].
14. Khvorostiana N.V., Vielikzhanina M.V. (2012). Analiz osnovnykh chynnykiv, yaki zabezpechuiut yakist osvity [Analysis of the main factors that ensure the quality of education]. *Economy and region. Scientific Bulletin of the Poltava NTU. Y. Hnatyuk*. Poltava, vol. 3 (34), pp. 25 – 29. [in Ukrainian].
15. Harvey L. and Green D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, no. 1, pp. 9 – 34. [in English].
16. Parri J. (2006). Quality in Higher Education. *Management*, vol. 2, no. 11, pp. 107 – 111. [in English].

Korol A. M. The quality of higher education in Ukraine: essence and factors of influence

The problem of the quality of higher education in Ukraine has become of great ideological, economic, social and technical importance. It is connected with the economic development of the country and the competitiveness of higher education graduates in the labor market. Recently, the quality of higher education in Ukrainian educational institutions is deteriorating, and the country is gradually giving up its position in the world market. This has led to the fact that most university graduates have become uncompetitive in the European labor market. It has caused serious concern for scientists and employers. Therefore, improving the quality of higher education in Ukraine is one of the main tasks of today. The author examines different approaches to defining the concept of "quality of higher education" of both foreign and domestic authors and concludes that it is a multidimensional, diverse and has different interpretations of the essence of this concept. The quality of higher education is influenced by various factors that can be divided into external and internal. The article examines one of the main external factors that significantly affects the quality of higher education it is the quality of secondary education. Among the internal factors it is the quality of the educational process. The teacher and student are main players in the educational process, so the article examines their impact on the quality of higher education and what qualities they should possess. The article outlines the main ways of higher education, which include: conducting monitoring of quality indicators at universities; improving the quality of the educational process; raising the level of vocational training of the teaching staff; raising the level of research work of teachers, students and others.

Key words: higher education, quality of higher education, educational process; factors affecting the quality of education, ways to ensure the quality of higher education.

СТАН ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 60-х – 90-х роках ХХ СТОЛІТТЯ

Досліджено процес розвитку шкільної суспільствознавчої освіти в 60-х – 90-х роках минулого століття, вивчено змістове наповнення навчальних суспільствознавчих курсів, досліджено процес реформування шкільних предметів цієї галузі, зміну методологічних, ідеологічних та організаційно-дидактичних підходів у навчанні школярів суспільствознавчим предметам.

Висвітлено авторське бачення розвитку шкільного суспільствознавства за трьома змістовими лініями – історичною, правознавчою та власне суспільствознавчою (філософською, релігійською, економічною, морально-етичною та іншими). У роботі описано процес формування методології шкільного суспільствознавства, спроби реформування існуючих курсів та впровадження нових підходів відповідно до політичних викликів і змін у суспільстві в УРСР у зазначений період.

Описані нові для того часу організаційні форми й методи навчання школярів суспільствознавчим дисциплінам – конференції, рольові ігри, диспути, зустрічі з партійними та державними діячами, ветеранами, депутатами, передовими працівниками підприємств, співробітниками міліції, прокуратури, суду тощо. Автором досліджена суспільно важлива діяльність учнів у позаурочний час – участь в усних журналах, проведення лекторіїв, екскурсій, робота в гуртках, шефська діяльність тощо.

Наголошено на ідейному значенні суспільствознавчих курсів у 60-ті – 90-ті роки ХХ століття, підкреслено головне завдання шкільного суспільствознавства – формування в старшокласників стійких ідейних переконань на основі марксистсько-ленінських постулатів. Підкреслено важливість шкільного суспільствознавства, яке попри велику заідеологізованість, сприяло розвитку пізнавальної активності, формувало інтерес і мотивацію до вивчення зазначених предметів та забезпечувало самостійну роботу школярів на всіх етапах навчального процесу.

Ключові слова: шкільне суспільствознавство, розвиток суспільствознавчих предметів в школах України, 60-ті – 90-ті роки ХХ століття.

Шкільне суспільствознавство в Україні пройшло складний шлях становлення й розвитку. Суспільствознавча освіта є важливою складовою у всебічному розвитку особистості. Період 60-х – 90-х років характеризується значними змінами в структурі суспільствознавчих курсів, їх змістовим наповненням, впровадженням нових методик і форм навчання дітей у школі. Попри значну ідеологізацію цих курсів, у їх викладанні використовувалося багато раціонального, дослідження якого, на нашу думку, сприятиме підвищенню ефективності навчання сучасних школярів предметам освітньої галузі «Суспільствознавство».

Питаннями розвитку методики навчання суспільствознавчих дисциплін у досліджуваній період займалися Н. Андрієвська, Н. Аппарович, І. Берхін, Л. Боголюбов, О. Вагін, Г. Герасимов, П. Гора, Н. Дайрі, А. Дружкова, С. Єжова, Н. Запорожець, А. Колосков, Н. Лебедева, І. Лернер, В. Мазуренко, Л. Мельник, П. Потьомкін, М. Скаткін та інші. Узагальнюючи роботи вчених, зазначимо, що основною методичною ідеєю того часу був розвиток пізнавальної активності на уроках суспільствознавчого змісту, формування мотивації в дітей до вивчення цих дисциплін, організація самостійної роботи учнів на всіх етапах навчального процесу. Багато теоретичних положень й фактичного матеріалу, які об'єктивно характеризують розвиток суспільствознавчої освіти у 60-ті – 90-ті роки ХХ століття містяться в працях сучасних дослідників Г. Аллабердіної, В. Арешонкова, Н. Гупана, О. Пометун, Л. Пироженко, І. Смагіна, Н. Ярош та інших.

Мета статті полягає у висвітленні процесу розвитку суспільствознавчої освіти в школах України в 60-х – 90-х роках ХХ століття.

У 1964-1966 роках в СРСР була проведена освітня реформа – школи переходили на 11 річний термін навчання. Декілька років учні навчалися за перехідними планами, а з 1966-1967 навчального року були введені постійні, типові навчальні плани для всього СРСР. На основі них були розроблені і затверджені Міністерством освіти УРСР навчальні плани, за якими відбулася зміна в структурі шкільної суспільствознавчої освіти.

За новими навчальними планами у 4-у класі залишався пропедевтичний курс «Оповідання з історії СРСР», у 5-му класі викладалася «Історія Стародавнього світу», у 6-му класі – «Історія Середніх віків», у 7-8-х класах – «Історія СРСР з елементами нової і новітньої історії», у 9-му класі – «Нова історія» та «Історія СРСР» до кінця ХІХ століття, у 10-му класі – «Нова історія» та «Історія СРСР» з початку ХХ століття до 1937 року та «Новітня історія» до 1937 року, у 11-му класі – «Історія СРСР» з 1938 року та «Новітня історія» з 1938 року.

Аналіз програм і підручників з історії свідчить про зміну структури історичних курсів. На першому етапі, у 8-ми річній школі учні знайомилися з основами системних знань з історії, а на другому етапі, в 11-ти річній школі вони оволодівали більш повною системою найважливіших фактів і понять, засвоювали головні закономірності історичного процесу.

Історія України була представлена курсом «Історія УРСР», який викладався з 7-го по 10-й класи. Головним завданням курсу визначалося озброєння учнів знаннями основних закономірностей суспільного розвитку на конкретних матеріалах історії України, розвиваючи в свідомості дітей прагнення до оволодіння основами історичного матеріалізму.

За новими програмами, навчальний предмет «Конституція СРСР і УРСР» був ліквідований. Замість нього було впроваджено у 7-му класі курс «Бесіди про наше радянське суспільство», завданням якого було формування в учнів початкових уявлень про світ, розвиток суспільства, радянське право, переваги соціалістичного ладу над капіталістичним тощо.

Старшокласникам (10-й клас) викладався курс «Суспільствознавство», який по суті узагальнював поняття учнів та систематизував їхні знання про етапи розвитку людства, формування суспільних класів, забезпечував формування основ комуністичного світогляду і виховання в душі патріотизму й інтернаціоналізму.

Аналізуючи розвиток шкільного суспільствознавства у 60-ті – 90-ті роки минулого століття, Н. Ярош звертає увагу на основу цих курсів, а саме ідеологічний монізм – виключно марксистсько-ленінського вчення, до складу якого входили філософія (діалектичний та історичний матеріалізм), політична економія та науковий комунізм. Науковець стверджує, що провідною ідеєю шкільного суспільствознавства того часу було визначено матеріальне виробництво, як основу розвитку суспільства. Зазначені положення були основою для формування в учнів понять про розвиток соціально-політичних процесів в СРСР та світі [8].

На думку Н. Гупана, навчальний предмет «Суспільствознавство» відрізнявся від інших специфікою побудови змісту – він був розроблений на основі протиставлення здобутків соціалізму і негативу капіталізму. За автором, в учнів формували переконання про прогресивність комуністичної ідеології над консервативною буржуазною [2].

За даними Г. Чернової, Л. Жукової та І. Мітюкової, викладання курсу «Суспільствознавство» давало результати протилежні очікуваним. Учні зіставляли інформацію отриману на уроках з реальністю та переймалися недовірою до догм, які нерідко переносилися й на ідейні основи радянської держави і суспільства [6].

Варто зауважити, що в цей час значно зростає увага до правознавчої освіти учнів та правового виховання дітей у школі. Правознавство було виокремлено в окремий шкільний курс – «Бесіди про наше радянське суспільство», який викладався в 7 класі. У 1970 році його назву було змінено на «Радянське суспільство». Зрештою у 1975 році, в 8-му класі було впроваджено навчальний предмет «Основи радянської держави і права» (який з 1987 року почали викладати в 9-му класі).

Д. Кумков свідчить, що цей навчальний курс сприяв підготовці учнів до самостійного життя та мав профілактичне значення з попередження правопорушень неповнолітніми [4].

Авторський колектив під керівництвом П. Гурева розробив посібник з ідентичною назвою. Після прийняття у 1977 році Конституції СРСР та відповідно в 1978 році Конституції УРСР, було внесено зміни до змісту посібника, у якому значна частина обсягу навчального матеріалу присвячувалася проблемам конституційного права.

Дослідники рекомендували активно використовувати підручник як інструмент самостійної роботи на уроках і вдома. На думку Г. Яковенка, робота з підручником сприяла розвиткові школяра, вчила його самостійно працювати з різними джерелами історичних, правових, економічних, філософських, соціологічних знань та оперативно застосовувати їх в навчальній діяльності [7].

Необхідно зазначити, що в другій половині 70-х років ХХ століття розпочинаються зміни в шкільній суспільствознавчій освіті, які були пов'язані з ускладненням завдань суспільної підготовки учнів. Якщо раніше достатнім вважалося знайомство школярів із основами політичних знань і формуванням у них понять розвитку суспільства на основі марксистсько-ленінської теорії, то на межі 80-х років висувалося більш складне завдання – на базі тих самих марксистсько-ленінських постулатів вчителям необхідно було забезпечувати утворення в старшокласників стійких ідейних переконань.

Ідеологічний вплив підсилювався шляхом здійснення постійного контролю за суспільствознавчою освітою, як органами управління освіти, так і керівництвом КППС всіх рівнів. Їх представники відвідували всі заходи (семінари, наради, конференції), на яких розглядалося питання суспільствознавчої освіти.

На думку Л. Жукової, І. Мітюкової та Г. Чернової, посилення вимог до суспільствознавства було не випадковим, адже в СРСР загострювалися соціальні проблеми, падав авторитет лідерів КППС, і виховання «свідомих і активних будівників комунізму» з чіткою класовою позицією могли врятувати ситуацію [6].

Деякі інші причини модернізації шкільного суспільствознавства називає Н. Ярош. Дослідниця зазначає, що реформування цієї галузі освіти було викликане все більш очевидним розмежуванням між її змістом і реальним життям суспільства. Зростання злочинності (у тому числі й серед підлітків), погіршення ситуації у сфері сімейних відносин доводили неефективність соціальної функції суспільствознавчої освіти – виховання високих моральних засад у школярів [8].

З кінця 70-х і протягом 80-х років ХХ століття відповідно до вимог керівництва країни та змін у суспільстві, програми, підручники та посібники суспільствознавчого змісту доопрацьовувалися і практично кожного року перевидавалися. По декілька разів виходили друком «Історія Стародавнього світу» (Ф. Коровкін), «Історія Середніх віків» (О. Агібалова, Г. Донской), «Історія СРСР» (М. Нечкіна, П. Лейбенгруб, М. Кім, І. Федосов та інші), «Історія Української РСР» (В. Дядиченко, Ф. Лось, В. Спицький), «Нова історія» (А. Аверьянов,

І. Галкін, Л. Зубок, А. Манусевич, В. Хвостов), «Новітня історія» (В. Фурасва, П. Кузмічев, Ю. Гіренко, Г. Левін, В. Орлов), «Суспільствознавство» (О. Боборик, Ю. Красін, В. Суходєєв) та інші [1; 3; 6].

У школах було введено новий навчальний предмет «Етика і психологія сімейного життя», на який було покладено завдання забезпечити прогалини в знаннях учнів із такої сфери суспільного життя, як сім'я. До нового курсу Т. Афанасьєвою було розроблено посібник «Сім'я» для 9-10 класів середньої школи у якому розкривалися питання поведінки серед однолітків, дружби, кохання, стосунків між чоловіком і жінкою, ролі батька й матері, чоловіка й дружини, сімейного бюджету тощо.

Як бачимо, з середини 70-х і до початку 80-х років ХХ століття відбулося розширення предметного поля шкільної суспільствознавчої освіти, яке тепер стосувалося багатьох сфер людського життя (політика, економіка, історія, ідеологія, філософія, право, сім'я та інші). Окрім історії були впроваджені самостійні курси «Суспільствознавство», «Основи радянської держава і права» та «Етика і психологія сімейного життя».

У 1985 році в СРСР змінилося керівництво, яке проголосило про перебудову суспільства на основі «вдосконалення соціалізму». Нова соціально-політична ситуація в країні відкрила можливість для розгортання наукового пошуку та здійснення переоцінки цінностей. Розпочався новий етап розвитку шкільного суспільствознавства, пов'язаний з корінною зміною змісту та методології з урахуванням вимог адекватних процесам демократизації суспільства. У цей час актуальності набуває антропогенний аспект, який передбачав підвищення уваги до суб'єктивних факторів взаємодії особистості та суспільства.

Змістове наповнення курсу «Суспільствознавство» було оновлене й стосувалося індивідуальної трудової діяльності, кооперативного руху, міжнародних відносин у Радянському Союзі. Учні розглядали питання пов'язані з бюрократизмом, гласністю, плюралізмом думок, критикою та самокритикою.

За даними Л. Рябовол, у курсі «Суспільствознавство» були оновлені теми правового змісту, які стосувалися органів державної влади, державного управління, громадських організацій, трудових колективів, ролі права та сім'ї в соціалістичному суспільстві та інших.

На думку Н. Ярош, реформування суспільствознавчої освіти на основі марксистсько-ленінської методології не відповідало тим змінам, що охопило радянське суспільство у кінці 80-х – на початку 90-х років. За автором, навчальні предмети суспільствознавчого змісту були малоефективними, не пов'язаними між собою та занадто академічними, які не здатні були пояснити учням явища суспільного життя простою й зрозумілою мовою.

У зв'язку з цим в наукових колах почалося обговорення ідеї повернення до єдиного суспільствознавчого курсу, який би інтегрував у собі елементи знань з економіки, правознавства, етики, філософії тощо. З цього приводу Л. Боголюбов та Л. Іванова висловили думку про те, що створення такого навчального предмета не суперечить вимогам науки та відображатиме тогочасні тенденції розвитку суспільства. Новий інтегрований навчальний предмет під назвою «Людина і суспільство» повинен був замінити три існуючі суспільствознавчі курси. Але криза перебудови загострила політичну боротьбу, що призвело до відміни у жовтні 1990 року статті 6 Конституції УРСР, відповідно до якої Комуністична партія переставала бути монополістом у політичній сфері. За таких умов курс «Людина і суспільство» був виключений із навчального плану. Як свідчить Г. Яковенко новий курс був складним, вчителі не мали відповідної підготовки, що й стало причиною його не популярності.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про появу нових організаційних форм і методів навчання суспільствознавчим дисциплінам. Як свідчить Л. Рябовол, провідне місце залишалося за уроком, але активно впроваджувалися в навчальний процес лекції та семінари. На думку вченої, значну роль відігравали розповідь вчителя, робота з документами та бесіди за допомогою яких здійснювалася актуалізація опорних знань школярів і забезпечувалася наступність у навчанні. Водночас, дослідниця відмічає, що поруч із позитивними змінами у школах УРСР мали місце й авторитарний стиль управління, централізація, формалізація і тотальний контроль педагогічного процесу. Навчання було переважно знаннєвоорієнтованим і не спрямовувалося на підготовку старшокласників до самостійного життя.

У роботах Г. Артем'євої, Р. Вендровської, В. Бойкова, А. Дружкової, О. Лушникова, М. Овчинникової знаходимо рекомендації тих часів – проводити конференції, рольові ігри, диспути, запрошувати на заняття представників КППС, ВЛКСМ, ветеранів, депутатів, передових працівників підприємств, співробітників міліції, прокуратури, суду тощо. У позаурочний час методисти рекомендували залучати учнів до участі в усних журналах, лекторіях, екскурсіях і гуртках. За авторами, використання зазначених форм і методів забезпечувало зв'язок навчання з життям, сприяло розвитку інтересу в дітей і мотивувало їх до вивчення предметів суспільствознавчого змісту.

І. Маринко свідчить про ґрунтовний підхід у розробці дидактичних, змістових та організаційних основ шкільної суспільствознавчої освіти того часу, але констатує значну заідеологізованість цього процесу.

Таким чином, протягом 60-х – 90-х років ХХ століття шкільне суспільствознавство зазнало зміну методологічних, ідеологічних та організаційно-дидактичних підходів у навчанні школярів, реформувалася структура суспільствознавчої освіти, вносилися зміни в змістове наповнення суспільствознавчих курсів. Цей процес мав двоякий характер, з одного боку виникали принципово нові підходи й тенденції, а з іншого, спостерігалася спадковість в розвитку основних положень методики, змісту, організації навчального процесу.

Використана література:

1. Баханов К. О. Шкільний курс історії УРСР у 50-80-х роках ХХ століття. *Історія та правознавство*. 2015. № 16. С. 3–7.
2. Гупан Н. Диференціація змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів (60–70-ті рр. ХХ ст.). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 49. С. 198–204.
3. Косенко Ю. М. Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії (друга половина ХІХ – початок ХХІ століть): монографія. Чернівці : Букрек, 2016. – 216 с.
4. Кумков Д. Л. Розвиток правової системи сучасної України: історико-правовий аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18: Економіка і право*. 2014. Вип. 26. С. 203–209.
5. Смагін І. І. Причини розробки та основні етапи становлення шкільного навчального предмета «Суспільствознавство» на початку 60-х років ХХ століття. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2008. Вип. 41. С. 64–68.
6. Чернова Г. А., Жукова Л. Г., Митюкова И. В. Методика преподавания обществоведения в начальной школе. Москва, 2008. 240 с.
7. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків, 2017. 324 с.
8. Ярош Н. В. Розвиток теоретико-методологічних та організаційних засад суспільствознавчої освіти школярів (кінець 50-х – 80-ті роки ХХ століття). *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2012. № 4. С. 326–331.

References:

1. Bakhanov, K.O. (2015) Shkilnyi kurs istorii URSR u 50-80-kh rokakh XX stolittia [School course in the history of the USSR in the 50-80's of the twentieth century]. *Istoriia ta pravoznavstvo*, 16, 3-7 [in Ukrainian].
2. Hupan, N. (2014) Dyferentsiatsiia zmistu shkilnykh pidruchnykiv suspilstvoznachykh predmetiv (60-70-ti rr. XX st.) [Differentiation of the content of school textbooks in social science subjects (60-70's of XX century)]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 49, 198-204 [in Ukrainian].
3. Kosenko, Yu.M. (2016) *Stanovlennia ta rozvytok spetsialnoi metodyky navchannia istorii (druha polovyna XX – pochatok XXI stolit): monohrafiia [Formation and development of a special methodology for teaching history (second half of the nineteenth – early twentieth centuries): monograph]*. Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
4. Kumkov, D.L. (2014) Rozvytok pravovoi systemy suchasnoi Ukrainy: istoryko-pravovyi aspekt [Development of the legal system of modern Ukraine: historical and legal aspect]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 18: Ekonomika i pravo*, 26, 203-209 [in Ukrainian].
5. Smahin, I. I. (2008) Prychyny rozrobky ta osnovni etapy stanovlennia shkilnoho navchalnoho predmeta «Suspilstvoznavstvo» na pochatku 60-kh rokiv XX stolittia [The reasons for the development and the main stages of formation of school subject "Social Studies" in the early 60's of the twentieth century]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka*, 41, 64-68 [in Ukrainian].
6. Chernova, H.A., Zhukova, L.H., Mytiukova, Y.V. (2008) *Metodyka prepodavania obshchestvovedeniya v nachalnoi shkole [Methodology of teaching social science in elementary school]*. Moskva [in Russian].
7. Iakovenko, H.H. (2017) *Metodyka navchannia istorii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methods of teaching history: a textbook]*. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Iarosh, N.V. (2012) Rozvytok teoretyko-metodolohichnykh ta orhanizatsiinykh zasad suspilstvoznavchoi osvity shkoliariv (kinets 50-kh – 80-ti roky XX stolittia) [Development of theoretical, methodological and organizational foundations of social science education of schoolchildren (late 50's – 80's of XX century)]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky)*, 4, 326-331 [in Ukrainian].

Kosenko Yu. The state of school social science education in Ukraine in the 60-th – 90-th of the XX century

The article explores the development of school social science education in the 60-th – 90-th of the last century, the content of educational social studies courses has been studied, the process of reforming school subjects in this field, the change of methodological, ideological and organizational-didactic approaches in teaching children of social science subjects have been investigated.

The article highlights the author's vision of the development of school social studies along three content lines-historical, jurisprudential, and his own social sciences (philosophical, religious, economic, moral, ethical and others). The paper describes the process of forming the methodology of school social sciences, attempts to reform the existing courses and the introduction of new approaches in accordance with the political challenges and changes in society in the Ukrainian SSR during this period.

New organizational forms and methods of teaching children of social science disciplines – conferences, role-playing games, debates, meetings with party and state figures, veterans, deputies, leading workers of enterprises, police officers, prosecutors, courts, etc. are described. The author investigates the socially important activities of students in the afternoons – participation in oral journals, lectures, field trips, work in circles and more.

The ideological significance of social science courses in the 1960-th – 1990-th was emphasized, and the main task of school social studies was emphasized – the formation of stable ideological beliefs on the basis of Marxist-Leninist postulates. The importance of school social sciences is emphasized, which, despite its great ideologization, contributed to the development of cognitive activity, generated interest and motivation to study these subjects and ensured the independent work of students at all stages of the educational process.

Key words: school social studies, development of social science subjects in schools of Ukraine in 60-th – 90-th of XX century.

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ

Висвітлено лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності на заняттях із сучасної української мови. З'ясовано, що системне навчання сучасної української літературної мови на педагогічних факультетах університетів починається з розділу «Фонетика. Орфоепія», що становить засади формування фонетико-орфоепічної компетентності – важливого складника комунікативної компетентності. Проаналізовано, що фонетика та орфоепія є фундаментом системного курсу сучасної української літературної мови. Без усвідомленого засвоєння фонетики неможливе вивчення інших розділів науки про мову. Вивчення фонетики дозволяє усвідомити низку фонетичних явищ, які сприяють точнішій передачі думки, кращому взаєморозумінню у спілкуванні, пояснити деякі граматичні явища мови, засвоїти орфографічні правила тощо. Розкрито, що під час вивчення фонетики та орфоепії сучасної української літературної мови зміст навчального матеріалу охоплює такі стрижневі поняття: звук, фонема, класифікації фонем, склад, наголос, інтонація, орфоепічні та акцентологічні норми усної форми спілкування, комунікативні властивості фонем. Доведено, що знання з фонетики потрібні для засвоєння особливостей усного мовлення, законів писемного мовлення, з орфоепії – норм літературної вимови, зокрема правильної вимови звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, для усвідомлення виражальних можливостей інтонації, її компонентів, підвищення загальної мовної культури студентів. Визначено, що важливим компонентом у формуванні комунікативної компетентності є мовна компетентність, складником якої є фонетико-орфоепічна, що охоплює володіння такими поняттями, як звук, фонема, типи фонем, склад, наголос, інтонація, орфоепічні норми усної форми спілкування, комунікативні властивості фонем. Опанування ними позитивно впливає на комунікативні якості професійного мовлення.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовна компетентність, фонетико-орфоепічна компетентність, звук, фонема, склад, наголос, інтонація, фонетико-орфоепічні норми.

Формування комунікативної компетентності – одна з провідних проблем методики навчання мови. Заклади вищої освіти повинні не лише дати студентам певний обсяг знань, але й виховати людину, здатну творчо мислити, приймати рішення, мати свою позицію, брати на себе відповідальність, адаптуватися до умов мобільності, швидкої зміни соціальних ролей, тобто бути людиною компетентною в галузі професійної діяльності та спілкування.

Важливим компонентом у формуванні комунікативної компетентності на заняттях із сучасної української мови є її мовний складник. Мовна (лінгвістична) компетентність визначається в лінгводидактиці як обізнаність із мовою, знання лінгвістичних одиниць, їх виражальних можливостей; володіння вміннями й навичками, що передбачає опанування основами науки про українську мову як знакову систему й суспільне явище, засвоєння сукупності одиниць і категорій мови: фонем, морфем, слова, словосполучення, речення, тексту. Необхідною передумовою реалізації принципу свідомого вивчення фонетичного матеріалу й створення відповідної мотиваційної основи у вивченні курсу є формування спеціальних фонетичних умінь, під якими розуміємо володіння прийомами педагогічної діяльності щодо організації навчання фонетики української мови.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Теоретико-лінгвістичними засадами дослідження є праці А. Багмут, О. Бондар, Л. Булаховського, В. Винницького, П. Вовка, С. Головащука, А. Грищенка, Ф. Жилка, М. Жовтобрюха, Л. Зіндера, М. Климова, П. Коструби, М. Кочергана, В. Левицького, В. Лободи, А. Медушевського, Ю. Мосенкіса, М. Наконечного, В. Перебийноса, М. Плющ, Д. Радвана, О. Селіванової, О. Сербенської, Н. Тоцької, М. Фашенка, Л. Шевченко, В. Шиприкевича, І. Ющука та ін. Опрацювання дисертаційних робіт та наукових праць в контексті досліджуваної проблеми (З. Бакум, Н. Босак, О. Караман, О. Ковальова, М. Лященко, Л. Мамчур, М. Пентилюк, В. Сидоренко, І. Хом'як) дало змогу виокремити основні положення, на яких ґрунтуються лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання фонетики й орфоепії.

Системне вивчення сучасної української літературної мови на педагогічних факультетах університетів починається з розділу «Фонетика. Орфоепія», що обумовлено логікою предмета та структурою курсу. Під системою в мові, як і в інших цілісних складних об'єктах, розуміємо сукупність взаємопов'язаних, взаємозумовлених елементів, які утворюють складнішу єдність, що розглядається з боку елементів – її частин [9, с. 607]. Мовознавці зазначають, що мовна система не є однорідною, тобто вона має складну структуру, оскільки складається з часткових систем, які називаються рівнями, або ярусами [3, с. 68]. Найнижчим основним рівнем мовної структури є фонологічний. Але, за чинними програмами, викладання систематичного курсу мови починається з фонетики, що знайшло своє відображення в усіх підручниках із сучасної української літературної мови та навчальних посібниках.

Теоретичне значення фонетики зумовлено тією роллю, яку відіграє звукова якість мови в житті суспільства. Вивчення фонетики дозволяє усвідомити низку фонетичних явищ, які сприяють точнішій передачі

думки, кращому взаєморозумінню у спілкуванні, пояснити деякі граматичні явища мови, засвоїти орфографічні правила тощо.

Незважаючи на достатню розробленість фонетичної теорії, до цього часу не існує загальноприйнятого чіткого визначення фонетики, фонології, предметів та об'єктів їхнього дослідження. Нам найбільше імпує думка А. Грищенка про те, що фонетика і фонологія – це два якнайтісніше взаємопов'язаних аспекти дослідження і практичного опису, зокрема з лінгводидактичною метою, одних і тих самих явищ – звукових одиниць, що становлять матеріальну основу мовної комунікації [5, с. 16].

Мовні одиниці знаходять своє матеріальне вираження через звукові одиниці, що забезпечує процес усної комунікації. Звуковий аспект української літературної мови становить систему засобів, злитих у процесі комунікації в один суцільний мовленнєвий потік, який, залежно від змісту, членується послідовно на фрази, синтагми, фонетичні слова, склади, звуки [8, с. 17–18].

Традиційно розрізняють лінійні і нелінійні звукові одиниці. До лінійних, або сегментних, звукових одиниць належать звуки й склади. Звукова форма кожного слова становить один звук або послідовність кількох звуків чи складів.

До нелінійних (суперсегментних, надсегментних) звукових одиниць належать наголос та інтонація.

Основною мовною одиницею фонетики є звук. Під звуком у мовознавстві розуміємо найдрібнішу акустико-артикуляційну одиницю мовлення, конкретний варіант фонемі як звукового інваріанта в системі мови [4, с. 186].

Найбільш повне визначення звуків знаходимо в О. Волоха, який розглядає звуки як явище фізичне (акустичне), бо виникають вони в результаті коливань повітря і розрізняються за висотою, довготою, силою, тембром; як явище анатомо-фізіологічне, оскільки утворюються в мовних органах людини за участю центральної нервової системи; як суцільне явище: звуки створюють матеріальну оболонку слів, вказують на відмінності в значенні слів і їхніх форм [2, с. 15].

Дуже важливим для свідомого розрізнення студентами звука й фонемі є усвідомлення аспектів вивчення звуків. У лінгвістичній традиції України виокремлюють три аспекти дослідження звуків, які мають паралельні назви: фізичний (акустичний), анатомо-фізіологічний (артикуляційний), лінгвістичний (лінгвальний, фонологічний, функційний, соціальний). Перші два аспекти становлять основу вивчення акустичних і артикуляційних особливостей кожного звука, що дуже важливо для продукування усних висловлювань та сприймання мовлення на слух (аудіювання), це і є предметом вивчення фонетики. Так, фізичний аспект вивчення мовних звуків, на думку мовознавців, передбачає визначення їх висоти, сили, або інтенсивності, тону, тембру і тривалості в часі [4]. Анатомо-фізіологічний аналіз мовних звуків передбачає насамперед виявлення ступеня і характеру участі тих чи тих мовних органів у процесі їх творення, особливості їх артикуляції. Для успішного проведення фонетичного аналізу чи транскрибування необхідне усвідомлення етапів артикуляції звуків – екскурсії, витримки й рекурсії, оскільки в мовленнєвому потоці відбувається накладання одного етапу на інший, що призводить до асиміляції та акомодатії звуків. Крім того, в українській термінології знаходимо вказівку на мовні органи, які беруть участь у творенні звуків, наприклад: *губні, зубні, носові, глоткові, передньоязикові звуки* тощо.

Найважливішим аспектом вивчення звукових засобів є функційний, або соціальний. В енциклопедії «Українська мова» зазначається, що окремо взятий звук не має будь-якого значення, він його набуває лише в складі слів, виконуючи функцію розпізнавання й розрізнення їхніх значень. Звук як функційна одиниця мови, або фонема, становить об'єкт вивчення фонології [9, с. 701]. Отже, фонетика і фонологія становлять одну наукову дисципліну з різними аспектами дослідження мовних звуків.

Відомості про *звуки й фонемі* української мови сприяють усвідомленню студентами відношень між звуком і фонемою, що є підґрунтям вивчення мови у ЗВО, попередженню лінгводидактичних утруднень, які можуть виникнути в подальшій професійній діяльності.

Мінімальною сегментною одиницею є звук, у якому реалізується відповідна фонема. Більшість учених зараховують до сегментних одиниць і склад.

В академічній фонетичі зазначено, що *склад* можна розглядати як явище фонетичне, фонологічне та історичне [4, с. 340]. Історична фонетика української мови яскраво свідчить, що багато фонетичних змін відбулося у зв'язку зі змінами в будові складу.

Загальноприйнятого визначення складу досі немає. Існує *три теорії щодо сутності складу*: експіраторна, за якою склад визначається як один звук або сполучення кількох звуків, що вимовляються одним поштовхом видихуваного повітря; теорія м'язового напруження, за якою склад – це частина слова, утворена поєднанням звуків із зростаючим і спадним м'язовим напруженням при їх артикуляції; теорія гучності (соборності), за якою склад – це частина слова, у якій поєднується більш гучний (сонорний) звук із менш гучним.

Основні тенденції українського складу – тяжіння до відкритості складу – забезпечують мелодійність і милозвучність української мови. Оскільки склад – це суто мовна одиниця, не пов'язана зі значенням, велику роль відіграє його функційне навантаження. В. Брахнов виокремлює дві основні функції складу – внутрішню й зовнішню. Якщо для реалізації внутрішніх функцій важливу роль відіграє питома вага приголосних, то для зовнішніх функцій основне значення мають в українській мові голосні, тобто складотворні

звуки; їх роль у цьому разі провідна [5, с. 342]. Крім того, склад є матеріальною опорою для низки просодичних явищ, не пов'язаних безпосередньо ні з кількістю фонем у складі, ні з порядком їх комбінування. Учені вважають, що він є опорою для словесного наголосу, місце якого може бути додатковим засобом розрізнення смислових значень слова і його форм. Склад є також матеріальною основою для стилістично зумовлених інтонаційних засобів – художньої мелодії, ритміки, що виходить уже поза межі просодичних засобів мови.

Наголос та інтонація належать до просодичних, або нелінійних, фонетичних одиниць, що не мають власних матеріальних засобів вираження, не функціонують самостійно, не можуть вимовлятися ізольовано, виокремлюватися зі складу лінійних одиниць, інакше кажучи, вони «в потоці мовлення не становлять окремої ланки, а накладаються на вже наявні сегменти».

В енциклопедії «Українська мова» подано таке визначення наголосу: «Наголос – виділення складу в слові (словесний наголос), слова в синтагмі (синтагматичний наголос), синтагми у фразі (фразовий наголос)» [9, с. 355]. Більш докладне (комплексне) визначення наголосу знаходимо в А. Грищенка, який під наголосом розуміє «виділення одного складу слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові, – м'язової напруженості мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості» [5, с. 70]. Акустично наголос виявляється в зростанні інтенсивності, тривалості, в змінах частоти основного і власного тону голосного.

Наголошування слів та їх граматичних форм становить певну систему, яка в українській мові формувалася упродовж тривалого історичного розвитку і на сьогодні вже усталилася. Неправильне наголошування може спотворити слово, зробити його незрозумілим або ж надати йому зовсім іншого значення, тобто акцентуаційні норми та їх дотримання мають велике комунікативне значення.

Крім словесного, в українській традиції виділяють наголос акцентної групи, синтагматичний, логічний та емпатичний [7, с. 35]. В інших наукових джерелах виокремлюють синтагматичний, фразовий та логічний наголос.

Українській мові притаманний ще й емпатичний наголос, за допомогою якого підкреслюється емоційне значення слова за допомогою подовження голосних, рідше приголосних звуків, або виділенням у вимові кожного складу слова.

Велике значення у спілкуванні має *інтонація*, яка визначається як сукупність кількох фонетичних засобів (компонентів): фразового наголосу, пауз, мелодики, тембру й темпу. Всі ці засоби пов'язані між собою, але їх співвідношення може змінюватися залежно від змісту, мети, ситуації спілкування [8, с. 137]. Саме завдяки інтонації мовленнєвий потік членується на смислові відрізки – синтагми й речення, розмежовуються речення за метою висловлення, визначається внутрішня взаємодія компонентів у комунікативному процесі, досягається вираження модальних значень і емоційного забарвлення відповідних повідомлень. О. Пономарів підкреслює роль інтонації у спілкуванні, оскільки вона створює так звану логічну перспективу висловлювання, тобто через інтонацію слухач відчуває, чи мовець закінчив розмову, думку, чи збирається її продовжувати, де головне, а де другорядне в розповіді. Неадекватність інтонації, на думку вченого, часто призводить до зміни самої ситуації. Так, наприклад, інтонація, що виражає нетерпіння, може перетворити ситуацію обміну думок у конфліктну ситуацію. Але іноді неадекватність інтонації ситуації мовлення може бути запрограмована мовцем з метою повернути розмову в потрібне русло [6, с. 19].

Формування слухо-вимовних і акцентно-інтонаційних умінь і навичок обов'язково передбачають опору на норму. Крім того, нормативність є однією з ключових ознак літературної форми мови, а майбутні учителі повинні послуговуватися літературним мовленням.

Під мовними нормами розуміють «правила зразкового та загальновизнаного використання мовних засобів у певний період розвитку літературної мови», а мовленнєва норма – «це сукупність найстійкіших традиційних реалізацій мовної системи, відібраних і закріплених у процесі суспільної комунікації». Співвідношення мовних і мовленнєвих норм ми розуміємо як співвідношення понять «компетенція» і «компетентність». Якщо мова йде про прогнозований результат, то це сфера компетенції і, відповідно, мовної норми, якщо ж ми оцінюємо володіння мовою конкретної особистості, тобто компетентність особи, то йдеться про мовленнєві норми. У своєму дослідженні ми будемо послуговуватися терміном «фонетико-орфоепічні норми», під якими розуміємо загальноприйнятну вимову звуків, звукосполучень, слів та їх правильне наголошення й інтонування.

Оскільки фонетико-орфоепічні норми функціонують в усному мовленні, вважаємо за потрібне охарактеризувати його особливості, відмінності від писемної форми мовлення, які впливають на перебіг спілкування. Більшість лінгвістичних джерел підкреслюють первісність існування усної форми мови в історичному плані, до появи писемності вона була єдиною формою словесного спілкування. Це мова, втілена в звуках, приймана на слух [9, с. 691].

Прагматичні особливості усного мовлення, які відрізняють його від писемного, – безпосередня наявність адресата, включеність елементів контексту й ситуації в спілкування, тенденція до експресивності, емоційності – спричиняють мовні особливості: емпатичну інтонацію, міміку, жести, темп і ритм мовлення [1, с. 192]. Крім того, воно ситуативне (відбувається в конкретній ситуації), спонтанне, імпровізоване, чітко індивідуалізоване, короткотривале в часі. Ф. Бацевич підкреслює визначальну роль інтонації, яка може надавати повідомленню протилежного значення [1, с. 192]. В усному мовленні з комунікативною метою використовують прийоми уповільненої, роздільної вимови; в інтонації провідну роль найчастіше відіграють

тривалість звуків, їх розтягування тощо. Серед найважливіших форм і жанрів усного спілкування вчені виокремлюють діалог, полілог, монолог, бесіду, дискусію, диспут, суперечку, розповідь, переказування, доповідь тощо [1, с. 193]. Для досягнення комунікативної мети важлива чітка артикуляція усіх звуків, дикція, звукова сила, темп, ритм і паузи.

З огляду на вищесказане є всі підстави вважати фонетику й орфоепію фундаментом системного курсу сучасної української літературної мови. Без усвідомленого засвоєння фонетики неможливе вивчення інших розділів науки про мову. Знання з фонетики потрібні для засвоєння особливостей усного мовлення, законів писемного мовлення, орфоепії – норм літературної вимови, зокрема правильної вимови звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, для усвідомлення виражальних можливостей інтонації, її компонентів, підвищення загальної мовної культури студентів.

Використана література:

1. Бачевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Волох О. Т. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Словотвір. Київ : Вища шк., 1986. 199 с.
3. Коструба П. П. Фонетика сучасної української літературної мови. Ч. I. Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 1963. 100 с.
4. Сучасна українська літературна мова: вступ. Фонетика / за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1969. 436 с.
5. Сучасна українська літературна мова: підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. 3-тє вид., доповн. Київ : Вища шк., 2002. 439 с.
6. Сучасна українська літературна мова: підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева. Київ : Либідь, 1997. С. 8–19.
7. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Київ : Вища шк., 1981. 183 с.
8. Тоцька Н. І. Фонетика української мови. Київ : Рад. шк., 1976. 173 с.
9. Українська мова: енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2004. 824 с.

References:

1. Batsevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]*. Kyiv : Akademiia [in Ukrainian].
2. Volokh, O.T. (1986). *Suchasna ukrainska literaturna mova. Vstup. Fonetyka. Orfoepiia. Hrafika i orfohrafia. Leksykolohiia. Frazeolohiia. Leksykohrafia. Slovotvir [Modern Ukrainian literary language. Introduction. Phonetics. Orthoepy. Graphics and spelling. Lexicology. Phraseology. Lexicography.]*. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
3. Kostruba, P.P. (1963). *Fonetyka suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy. Ch. I. [Phonetics of contemporary Ukrainian literary language]*. (part I). Lviv: Lviv. un-tu [in Ukrainian].
4. Bilodid, I.K. (1969). *Suchasna ukrainska literaturna mova: vstup. Fonetyka [Contemporary Ukrainian literary language: Introduction. Phonetics]*. Kyiv : Nauk. dumka [in Ukrainian].
5. Hryshchenko, A.P. (Ed), Matsko, L.I., Pliushch M.Ya. (2002). *Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]* (3rd ed.,rev.). Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
6. Ponomariv, O.D. (Ed), Rizun, V.V., Shevchenko, L.Yu. (1997). *Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
7. Totska, N.I. (1981). *Suchasna ukrainska literaturna mova. Fonetyka. Orfoepiia. Hrafika. Orfohrafia [Modern Ukrainian literary language. Phonetics. Orthoepy. Graphics. Orthography]*. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
8. Totska, N.I. (1976). *Fonetyka ukrainskoi movy [Phonetics of the Ukrainian language]*. Kyiv : Rad. shkola [in Ukrainian].
9. Rusanivskyi, V.M., Taranenko, O.O., Ziabliuk, M.P. (2004). *Ukrainska mova: entsyklopediia [Ukrainian language: encyclopedia]*. (2nd ed.,rev.). Kyiv : Ukrainska entsyklopediia im. M. P. Bazhana [in Ukrainian].

Kostolovych T. V. Linguistic bases of communicative competence formation at modern lessons of the Ukrainian language during phonetics and orthoepy teaching

Linguistic bases of communicative competence formation at modern lessons of the Ukrainian language are covered in article. It is found out that the systematic teaching of modern Ukrainian literary language at the pedagogical faculties of universities starts with the section "Phonetics. Orthoepia", which is the basis for the formation of phonetic-orthoepic competence – an important component of communicative competence. It is analyzed that phonetics and orthoepia are the foundation of the systematic course of modern Ukrainian literary language. Without conscious mastering of phonetics it is impossible to study other sections of the science of language. During the study of phonetics and orthoepia of modern Ukrainian literary language, the content of the educational material covers the following core concepts: sound, phoneme, phoneme classification, composition, emphasis, intonation, orthoepic and accentological norms of communicative communication. Studying phonetics allows you to understand a number of phonetic phenomena that contribute to a more accurate transfer of thought, better understanding in communication, to explain some grammatical phenomena of language, to learn spelling rules and more. It is proved that knowledge of phonetics is necessary for mastering the features of oral speech, the laws of written speech, of orthoepia – the norms of literary pronunciation, in particular the correct pronunciation of sounds and their combinations in the speech flow, to understand the expressive possibilities of intonation, its components, to enhance the general language culture. It is determined that linguistic competence is an important component in the formation of communicative competence, a component of which is phonetic-orthoepic, that covers possession of such concepts as sound, phoneme, phoneme types, composition, emphasis, intonation, orthoepic norms of communication, communicative properties of phonemes. Mastering them has a positive effect on the communicative qualities of professional broadcasting.

Key words: *communicative competence, linguistic competence, phonetic-orthoepic competence, sound, phoneme, composition, emphasis, intonation, phonetic-orthoepic norms.*

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ШЛЯХЕТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖІНКИ

Розглядаються різні підходи науковців до тлумачення понять «аксіологія». У ході дослідження дійшли висновку, що аксіологічний підхід слід розглядати через категорію «цінність». Спираючись на аналіз наукової психолого-педагогічної літератури у статті описані різноманітні класифікації цінностей та їх ознаки. Незважаючи на величезну кількість наукових поглядів щодо класифікації цінностей, але життя, людина добра, справедливості, істини, щастя, свобода, краса залишаються головними загальнолюдськими цінностями, що й є ціннісними орієнтаціями особистості у всі історичні періоди розвитку людства. Аксіологічний підхід у контексті дослідження формування шляхетного ставлення до жінки слід розглядати у декількох напрямках: філософський, соціологічний, педагогічний, психологічний. Філософський аспект розглядає виховну функцію з позиції формування у підлітків суб'єкт-суб'єктного ціннісного ставлення до представників жіночої статі – сестри, подруги, тітки, мами, бабусі, однокласниці, вчительки та інших, яке виникає, може змінюватися та функціонує у культурно-освітньому середовищі. Соціологічний аспект передбачає тлумачити проблему з позиції ціннісного засвоєння підлітками морально-етичних норм, правил поведінки не тільки в оточенні близьких та рідних, але з незнайомими та у віртуальному просторі, що свідчить про глибину розуміння важливості організації освітнього середовища через різні моральні еталони культури. Психологічний аспект орієнтує вирішення проблеми з позиції формування у підлітків системи загальнолюдських, моральних цінностей, в основі якої – ціннісне ставлення до жінки, повага до неї та її статусу у суспільстві та родинних відносинах, розуміння категорій добра і зла. Педагогічний аспект розглядає вирішення проблеми формування цінностей, які передаються з покоління до покоління у зв'язку з визначенням завдань та мети, використанням найефективніших методів та засобів виховання для підлітків.

Ключові слова: аксіологія, аксіологічний підхід, цінності, ознаки цінностей, класифікація цінностей, ставлення до жінки, підлітки.

Сучасний ритм життя, впровадження реформ, шлях України до європейської співдружності вимагає від суспільства переосмислення, відродження морально-етичної культури, загальнокультурних цінностей. Розвиток інформаційного суспільства, глобалізація та інтеграція всіх сфер життя людини ускладнюється кризою моральності та духовності, актуальною є проблема культура спілкування з протилежною статтю, ставлення до них. Молоде покоління частіше здійснює аморальні вчинки стосовно інших. Саме тому постає необхідність до пошуку новітніх підходів організації освітнього процесу, які б ґрунтувалися на загальнолюдських цінностях та сприяли формуванню високоморальної особистості, здатної самостверджуватися в умовах сьогодення. Одним з таких підходів є аксіологічний. Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що вказаний підхід та його теоретико-методологічні основи впровадження у виховний процес є предметом дослідження багатьох науковців.

Метою статі є розглянути аксіологічний підхід до проблеми формування шляхетного ставлення до жінки.

Сучасний термін «аксіологія» як «науки про цінності» використовувався ще з часів існування стародавньої Греції для визначення власної гідності, з погляди на займану посаду, становище в суспільстві або заслуги перед соціумом [19, с. 600].

А. Сміт зазначав, що категорія «цінність» застосовувалась в економічній галузі, вказуючи на вартість продукту, речі тобто його ціну [18, с. 8].

Аксіологія – це філософська дисципліна, яка досліджує цінності як основу сенсу буття людини, що спрямовує її діяльність та життя в цілому [1, с. 2].

Дослідженнями аксіологічного підходу займалися багато науковців: Н. Асташов, Б. Гершунський, І. Ісаєв, В. Сластьонін та інші. На думку вчених, аксіологічний підхід властивий гуманістичній педагогіці в основі якої лежить спрямованість на людину як найвищу цінність [14].

Аксіологічний підхід слід розглядати через категорію «цінність». Як свідчать наукові джерела, поняття «цінність» давно є предметом дослідження в різних галузях, такі як філософія, соціологія, культурологія, психологія, педагогіка та інших, однак єдиного підходу до його тлумачення наразі немає.

Філософи у широкому значенні тлумачать поняття «цінності» як узагальнені стійкі уяви, де переважають блага, тобто потреби, інтереси, наміри, цілі людини (колективу, суспільства), а у вузькому розумінні цінностями називають духовні ідеї, що мають високий ступінь узагальнення, формуючись у свідомості та опановують ся у ході засвоєння культури. У філософських дослідженнях учені наголошують на двоякості цього поняття, що відображає боротьбу між духовним та матеріальним. До базових цінностей відносять добро, милосердя, відповідальність, совість та інші [17].

І. Кант вважає, що цінності керують діями, вчинками, поведінкою особистості та можуть бути як явищем зовнішнього світу так і свідомості [7, с. 351-353].

«Цінності забезпечують людину життєвими орієнтирами, визначають життєво важливі цілі діяльності і, зрештою, надають людському життю повний сенс» [11, с. 222].

У соціології поняття «цінність» тлумачать як основа формування соціального капіталу суспільства (Ф. Фукуяма), форма прояву соціальних відносин (І. Семків), категорія залежно від галузі знань і сфери діяльності людини (Т. Фомічова). До базових цінностей соціологи відносять людське життя, час, свобода, рівність між людьми та інші.

Психологи розглядають поняття «цінність» у зв'язку з діяльністю, потребами, мотивами, емоціями та пов'язують з пізнавальними процесами та розвитком емоційно-вольової сфери. На думку М. Рокича, поняття «цінність» – це стійке переконання особистості, що формується у процесі соціалізації [15].

В сучасній науці вчені виділяють ознаки, які характеризують категорію «цінності»: доцільність, користь, необхідність, нормативність (С. Анісімов, О. Здравомислов, А. Кир'якова) [2, 5, 8];

– антиномічність (протиставленість користі) (М. Зеленцова) [6];

– структурна біполярність (кожній позитивній цінності відповідає антицінність) (І. Бабурова) [3, с. 12];

– наявність внутрішніх протиріч (В. Крижко, І. Мамаєва) [10, с. 36].

Вчені по-різному класифікують цінності, зокрема, виділяють:

– об'єктивні (культурні надбання людства) та суб'єктивні (цінності свідомості) (О. Дробницький) [4];

– абсолютні (життя, гуманність, здоров'я), антицінності (хвороби, голод) та релятивні (політичні, релігійні) (С. Анісімов) [2];

– матеріальні, соціальні та духовні [10, с. 31];

– нематеріалістичні, матеріалістичні та постматеріалістичні (Р. Інглхарт, А. Митрофанова) [12];

– термінальні та інструментальні (М. Рокич) [15, с. 421];

– цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-засоби (В. Ядов) [16] тощо.

Як зауважує А. Кир'якова, незважаючи на різноманітність підходів до класифікації цінностей, людина, істина, краса, щастя, свобода залишаються основними загальнолюдськими цінностями, які визначають ціннісні орієнтації особистості у всі історичні періоди розвитку людства [9, с. 25–26]

Зважаючи на думки вищезазначених науковців та проблему дослідження, слід зазначити, що цінність можна розглядати як результат взаємодії суб'єкта та об'єкта. Вона має спонукальну силу, що спрямовує на ту мету, в якій відображається ця цінність, а не лише її відтворення, повторення. Цінність містить суб'єктивний характер, пов'язаний з інтересами, прагненнями, стимулами кожного суб'єкта, а також відображає сфери існування суб'єкта, що містять у собі пене уявлення про себе, індивідуальні особливості, власне «Я».

Отже, цінності – це духовні надбання особистості, що визначають її мотиви, бажання, інтереси, світогляд, виявляються у знаннях, уміннях, звичках людини, орієнтують її діяльність відповідно до морально-етичних норм та правил, які панують у суспільстві та сприяють накопиченню особистого досвіду. Таким чином, це вказує ще раз на те, що людина пізнає світ через призму цінностей, які спрямовують, організовують та регулюють поведінку особистості на певні дії, вчинки власної діяльності.

Аналіз досліджень вчених свідчить про те, що цінності усвідомлюються людиною в таких напрямках: як система абсолютних ідеалів; як «кодекс моральних норм та правил»; як властивості людської душі, що реалізуються на практиці. Зважаючи на те, що шляхетне ставлення до жінки є складовою загальної культури людини, високоморальної вихованої особистості – носія морально-етичних, етнічних, загальнокультурних цінностей, здатної до самовдосконалення, самореалізації та самовизначення, вважаємо, що доцільним саме у підлітковому віці, як найбільш сприятливому та сенситивному періоду формування ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, приділяти увагу вихованню культури спілкування та взаємин з представниками жіночої статі.

Спираючись на дослідження С. Анісімова, В. Сластьонін дійшли висновку, що в основі шляхетного ставлення до жінки лежить гуманістична мораль, яка сприяє більш ефективній самореалізації особистості у суспільстві, а цінність передбачає вибір, який показує особистісну сутність людини, рівень її культури та виховання.

Реалізація аксіологічного підходу до проблеми формування у підлітків шляхетного ставлення до жінки орієнтує виховання на досягнення вихованцем найвищого духовного розвитку, створює умови для опанування загальнокультурними цінностями свого народу та усвідомлення взаємозв'язку звичаїв, традиції, інтересів, норм, правил та поваги до культурного надбання пращурів.

Аксіологічний підхід у контексті дослідження формування шляхетного ставлення до жінки слід розглядати у декількох напрямках: філософський, соціологічний, педагогічний, психологічний.

Філософський аспект розглядає виховну функцію з позиції формування у підлітків суб'єкт-суб'єктного ціннісного ставлення до представників жіночої статі – сестри, подруги, тітки, мами, бабусі, однокласниці, вчительки та інших, яке виникає, може змінюватися та функціонує у культурно-освітньому середовищі.

Соціологічний аспект передбачає тлумачити проблему з позиції ціннісного засвоєння підлітками морально-етичних норм, правил поведінки не тільки в оточенні близьких та рідних, але з незнайомими та у віртуальному просторі, що свідчить про глибину розуміння важливості організації освітнього середовища через різні моральні еталони культури.

Психологічний аспект орієнтує вирішення проблеми з позиції формування у підлітків системи загальнолюдських, моральних цінностей, в основі якої – ціннісне ставлення до жінки, повага до неї та її статусу у суспільстві та родинних відносинах, розуміння категорій добра і зла.

Педагогічний аспект розглядає вирішення проблеми формування цінностей, які передаються з покоління до покоління у зв'язку з визначенням завдань та мети, використанням найефективніших методів та засобів виховання для підлітків.

Використання такого підходу пов'язане з визначенням концептуальних засад досліджуваної проблеми та пошуком сучасних виховних та ціннісних орієнтирів з метою задоволення соціальних потреб та здобуття знань. В. Сластьонін вважає, що аксіологічний підхід створює зв'язок між пізнанням та практикою, що дає поштовх до осмислення, визнання, актуалізацію матеріально-духовних цінностей, які є основою культури людства [13, с. 184].

Зміст аксіологічного підходу, спираючись на дослідження В. Сластьоніна, можна розглянути через систему принципів, що лягли в його основу: рівність філософських поглядів у межах системи людських цінностей із збереженням їхніх етнічних особливостей; необхідність вивчення та використання праць минулого й можливості одухотворення у сьогоденні та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм [13].

Висновки. Отже, в основі аксіологічного підходу до проблеми формування шляхетного ставлення до жінки організація освітнього середовища, що передбачає орієнтацію на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, визнання цінності кожного учасника, створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних інтересів, задоволення соціальних та особистісних потреб та сприяє перетворенню загальнолюдських цінностей в особистісні стимули відповідно до етичних норм поведінки. Подальше дослідження полягає у розгляді інших наукових підходів щодо розв'язання проблеми формування шляхетного ставлення до жінки.

Використана література:

1. Абушенко В. Л. Аксіологія *Новейший философский словарь* / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Издательство В. М. Скакун, 1999. 896 с
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление Москва : Мысль, 1988. 253 с.
3. Бабурова И. В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ГОУ ВПО «Смоленский государственный университет», Смоленск, 2009. 41 с.
4. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. Москва : Наука, 1977. 334 с.
5. Здравомыслов А. З. Потребности, интересы, ценности. Москва : Наука, 1986. 223 с.
6. Зеленцова М. Г. Антинomia ценности и пользы в современной аксиологии *Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ*. 2007. Выпуск 2. С. 69–73.
7. Кант И. О педагогике. Идеи эффективного воспитания: соч. в 6 томах. Москва : Мысль, 1966. Том 2. 1966. С. 351–353.
8. Кирьякова А. В. Аксиологический аспект воспитания личности *Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: [сборник научных трудов]*. Волгоград : Перемена, 2004. С. 89-90.
9. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. Оренбург, 1996. 187 с.
10. Крижко В. В., Мамаева І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посібник. Київ : Освіта України, 2005. 217 с.
11. Лукьянов В. Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии *Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Матер. междунар. научн. конф.* СПб. : Санкт-Петербургское философское искусство, 2001. С. 221-224.
12. Митрофанова А. Три системы ценностей в современном мире / Режим доступа : <http://gumilevica.tripod.com/Matter/Article17>;
13. Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
14. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник / под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 256 с..
15. Рокит М. Природа человеческих ценностей. Москва : Нью-Йорк, 1973. 276 с.
16. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. Ленинград : Наука, 1979. 264 с.;
17. Фромм Э. Человек для себя / [Пер. с англ. Л. Чернышовой]. Мн.: Коллегиум, 1992. 253 с.
18. Dziamski S. Aksjologia. Wstep do filozofii wartosci. Poznan, 1997.
19. Szymczak (red) Słownik języka polskiego tom III. Warszawa, 1979.

References:

1. Abushenko, V. L. (1999) Aksjologiya [Axiology] Minsk: Izdatelstvo V.M. Skakun. [in Russian]
2. Anisimov, S. F. (1988) Duhovnyie tsennosti: proizvodstvo i potreblenie [Spiritual values: production and consumption] Moscow.: Myisl [in Russian]
3. Baburova, I. V. (2009) Vospitanie tsennostnyih otnosheniy shkolnikov v obrazovatelnom protsesse [The education of value relationships of students in the educational process] *Extended abstract of candidate's thesis*. Smolensk [in Russian]
4. Drobniatskiy, O. G (1977) Problemyi npravstvennosti [Moral issues] Moscow : Nauka. [in Russian]
5. Zdravomyislov, A. Z. (1986) Potrebnosti, interesyi, tsennosti [Needs, Interests, Values] Moscow : Nauka [in Russian]
6. Zelentsova, M. G. (2007) Antinomiya tsennosti i polzyi v sovremennoy aksjologii [Antinomy of values and benefits in modern axiology] *Vestnik gumanitarnogo fakulteta IGHTU [Bulletin of the humanities faculty of the ISTU]*. -. Vyipusk 2, 69–73. [in Russian]
7. Kant I. (1966) O pedagogike. Idei effektivnogo vospitaniya [About pedagogy. Ideas for effective parenting] (Vols 2), (pp. 351–353) Moscow : Misl [in Russian]
8. Kiryakova, A. V. (2004) Aksjologicheskii aspekt vospitaniya lichnosti [Axiological aspect of personality education] *Teoretiko-metodologicheskie problemyi sovremennogo vospitaniya: sbornik nauchnyih trudov – Theoretical and methodological problems of modern education: collection of scientific papers*, pp. 89-90 [in Russian]

9. Kiryakova, A. V. (1996) Teoriya orientatsii lichnosti v mire tsennostey: monografiya [Theory of personality orientation in the world of values: monograph] Orenburg [in Russian]
10. Kryzhko, V. V. & Mamaieva, I. O. (2005) Aksiologichnyi potentsial derzhavnogo upravlinnia osvitoiu [The axiological potential of the sovereign administration of sanctuary] Kiyv: Osbita Ukrainy [in Ukrainian]
11. Lukyanov, V.G. (2001) Izuchenie problemy tsinnostey v sovremennoy filosofii [The study of the problem of values in modern philosophy] *Metodologiya gumanitarnogo znaniya v perspektive XXI veka. K 80-letiyu professora Moiseya Samoylovicha Kagana. Mater. mezhdunar. nauchn. Konf – Methodology of human knowledge in the perspective of the XXI century. To the 80th anniversary of Professor Moses Samoilovich Kagan. Mater. Int. scientific conf.* (pp. 221-224) SPB: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe iskusstvo [in Russian]
12. Mitrofanova A. Tri sistemy tsennostey v sovremennom mire [Three value systems in the modern world] / Retrieved from: <http://gumilevica.tripod.com/Matter/Article17> [in Russian]
13. 13 Slastenina, V. A (Eds) (2002) Pedagogika [Pedagogy] Moscow : Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Russian]
14. 14. Smirnova, S. A. (2001) Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii [Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies] Moscow : Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Russian]
15. 15. Rokich M. (1973) Priroda chelovecheskih tsennostey [The nature of human values] Moscow : Nyu-York [in Russian]
16. 16. Yadova, A. L. (1979) Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsialnogo povedeniya lichnosti [Self-regulation and prediction of social behavior of an individual] Lugansk: Nauka [in Russian]
17. 17. Fromm E. (1992) Chelovek dlya sebya [Man for himself] (L. Chernyishovoy, Trans), Minsk.: Kollegium [in Russian]
18. Dziamski S. Aksjologia. Wstep do filozofii wartosci. Poznan, 1997. [in Polish]
19. Szymczak (red) Słownik języka polskiego tom III. Warszawa, 1979. [in Polish]

Kokhan D. M. Axiological approach to the problem of formation of a noble attitude towards a woman

The article deals with different approaches of scientists to the interpretation of the concepts of "axiology". The study concluded that the axiological approach should be considered through category "the value". Based on the analysis of the scientific psychological and pedagogical literature, various classifications of values and their characteristics are described in the article. Despite the great number of scientific views on the classifications of values, but life, the person of good, justice, truth, happiness, freedom, beauty remain the main human values, which are the value orientations of the individual in all historical periods of human development. The axiological approach in the context of the study of the formation of noble attitudes towards women should be considered in several directions: philosophical, sociological, pedagogical, psychological. The philosophical aspect considers the educational function from the point of view of the formation of adolescent subjective attitude towards representatives of the female gender – sisters, girlfriends, aunts, moms, grandmothers, classmates, teachers and others, that arises can change and function in a cultural and educational environment. The sociological aspect implies interpreting the problem from the point of view of adolescents' moral mastery of ethical norms, rules of behavior not only in the environment of relatives and relatives, but with strangers and in virtual space, which testifies to the depth of understanding of the importance of organization of educational environment through different moral standards of culture. Psychological aspect is oriented to solving the problem of the formation of a system of universal, moral values in adolescents, which is based on a valuable attitude to a woman, respect for her and her status in society and family relations, understanding of categories of good and evil. The pedagogical aspect addresses the problem of generating values that are passed down from generation to generation in connection with defining goals and goals, using the most effective methods and means of education for adolescents.

Key words: axiology, axiological approach, values, signs of values, classification of values, attitudes towards women, teenagers.

УДК 378.091.39 (430) (043.5)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.56>

Криворотько-Тайфур К. С.

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

Виокремлено особливості педагогічної освіти вчителів іноземних мов Німеччини: підготовка вчителя не є універсальною; поділ підготовки вчителів на відділення, які відповідають типам шкіл; зорієнтованість на рівні освіти: початковий, рівень молодших класів середньої школи, рівень старших класів середньої школи. Автор зупиняється на аналізі особливостей підготовки учителів іноземних мов у деяких федеральних землях Німеччини та зазначає, які іноземні мови вивчають студенти в університетах. Найпоширенішою іноземною мовою є англійська також вивчається французька, іспанська, італійська, грецька, російська, польська, чеська, датська, турецька, норвезька, голландська, шведська мови.

Виокремлюються два етапи підготовки вчителів іноземних мов. Перший етап – теоретичне навчання в університеті, яке завершується першим державним іспитом. Другий етап – практичне навчання – підготовка служба, референдаріат.

У ході вивчення особливостей підготовки вчителя іноземних мов Німеччини стало можливим виділення третього етапу педагогічної освіти – підвищення кваліфікації. Її вчитель повинен проходити протягом всієї професійної діяльності, щоб зберегти, оновити та розширити свої компетентності.

У Німеччині педагогічну освіту розглядають як навчальний процес, який триває все життя. Диплом вказує не на завершення освіти, а на придатність до професії. Випускник може викладати, володіє фаховим знанням, займатися пріоритетними темами шкільного розвитку, має компетенцію рефлексії. Автор зазначає, що, на відміну від іншомовної педагогічної освіти в Україні, в Німеччині можливі різноманітні комбінації основних дисциплін, які обирає студент.

Автор приходить до висновку, що в Німеччині до професії вчителя висуваються високі вимоги, тому на педагогічні спеціальності відбувається ретельний відбір на довузівському етапі, а тривала практична частина підготовки сприяє формуванню готовності вчителя до професійної діяльності.

Ключові слова: підготовка вчителя іноземних мов, Німеччина, теоретичне навчання, практичне навчання, етапи підготовки вчителя іноземних мов, професійна діяльність, готовність до професійної діяльності, університет.

На сучасному розвитку освітнього простору під впливом інтеграційних процесів актуалізувалося наукове співробітництво між європейськими країнами. Прагнення України стати складником світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації педагогічної освіти, накопиченого в провідних зарубіжних країнах.

Усвідомлюючи значущість змін і важливість глобалізації, освітянські кола схвально поставилися до можливості входження України до полікультурного європейського простору. Маючи чітко сформовану систему підготовки педагогічних кадрів, володіючи конкретними дієвими методиками, вища школа України в цілому забезпечує вітчизняні навчально-виховні заклади висококваліфікованими фахівцями, однак загальноєвропейський консолідаційний контекст вимагає модернізації підготовки майбутніх українських учителів.

Німеччина є однією з європейських країн, яка має розвинену систему вищої освіти загалом та акцентує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів зокрема. Ця країна подібно до України, зазнала адміністративно-територіальних змін наприкінці минулого століття.

Екстраполяція теоретико-практичного досвіду в українську площину та його адаптація до суспільно-політичних реалій, на нашу думку, позитивно позначиться на розвиткові національної підготовки педагогічних кадрів.

Особливості підготовки майбутнього вчителя іноземних мов вивчали як вітчизняні так і зарубіжні вчені (А. Л. Бердичевський, О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, М. Б. Євтух, І. О. Зимня, С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник, Л. С. Панова, Ю. І. Пассов, Т. Ю. Тамбовкіна, С. В. Тезікова, Г. С. Чекаль, С. Ф. Шатілов та ін.).

Проблеми професійної освіти Німеччини стали предметом дослідження ряду українських науковців: Н. В. Абашкіної, А. Г. Андрощук, Н. В. Махині, Л. С. Отроценко, С. В. Павлюк, А. І. Турчина, Н. К. Удовиченко та ін.

Однак питання підготовки викладача іноземних мов у Німеччині на початку ХХІ ст. вітчизняними науковцями не досліджувалася.

Мета статті – виокремити етапи підготовки вчителів іноземних мов в університетах Німеччини на початку ХХІ ст. та охарактеризувати їх особливості.

Німеччина належить до країн з децентралізованою системою управління, яке відбувається на рівні федеральних земель. У країні діє шістнадцять законодавчих систем у сфері вищої освіти. Особливість і складність механізмів управління освітою в Німеччині полягає у тому, що федеральні землі видають власні закони і статuti. Конференція Міністрів з питань культури та освіти координує вирішення питань підготовки вчителя.

Законодавчою базою, яка регулює діяльність вищої освіти в Німеччині, є Конституція, Типовий Закон «Про вищу школу» і Закон «Про сприяння освіті». Нормативно-правовими документами у галузі педагогічної освіти Німеччини є Закони про підготовку вчителів, видані в частині федеральних земель (*Lehrerbildungsgesetz*) та постанови щодо підготовки вчителя на основі земельних Законів про школу (*Landesschulgesetz*).

Особливістю педагогічної освіти Німеччини є те, що підготовка вчителя тут не є універсальною, а поділяється на відділення, які відповідають типам шкіл: початкової, головної, реальної школи, спеціальної школи, професійної школи або гімназії (наприклад, у Баварії). Для того, щоб мати змогу навчатися на всіх відділеннях необхідно скласти випускні іспити на атестат зрілості. Зауважимо, що вчитель гімназії має право викладати і у вищій школі, тому підготовку викладача іноземної мови ми ототожнюємо з підготовкою вчителя для гімназії.

У підготовці вчителя іноземних мов виокремлюємо два етапи. До першого етапу відносимо теоретичне навчання в університеті, яке завершується першим державним іспитом. Перший університетський етап навчання триває 6–7 семестрів для нижчих рівнів школи або 8–9 – для вищих. На психолого-педагогічні дисципліни відводиться 5–25 % [5, с. 39–41].

Другим етапом підготовки вчителя є практичне навчання – підготовча служба, референдаріат. Випускники пишуть заяви до відділу освіти про прийом на підготовчу службу, а далі їх направляють на семінари по підготовці вчителів та для самостійного проведення уроків до школи.

Зупинимося на аналізі особливостей підготовки учителів іноземних мов у деяких федеральних землях Німеччини. Наприклад, у Баден-Вюртемберзі більшість майбутніх учителів іноземних мов навчається у педагогічних вищих школах. Вони отримують підготовку вчителя початкової, головної, реальної,

спеціальної школи, гімназії та професійної школи. Навчання поділяється на два етапи. Перший етап завершується першим державним екзаменом (для професійних шкіл – дипломом). Далі слідує референдаріат, який триває 18 місяців, а після нього складається другий державний екзамен. Підготовка вчителів початкової та головної школи триває 6 семестрів. Базове навчання передбачає вивчення німецької мови, педагогічних наук та предмета за вибором. У процесі навчання студенти обирають основний фах та два додаткових, наприклад (англійська та французька мови).

Майбутні вчителі реальних шкіл навчаються 7 семестрів. Завершуючи базове навчання вони складають 3 предмети (один з яких має бути: німецька, англійська, французька). У ході основного навчання необхідно опанувати профільний предмет та ще два додаткових. Майбутні вчителі гімназії вступають до університету та вказують два основних предмети. Навчання, яке триває десять семестрів, передбачає також педагогічний цикл та практичну підготовку, що триває 13 тижнів.

У Берліні підготовка вчителів іноземних мов складається з двох освітніх рівнів – бакалавра та магістра. Тут немає спеціальних диференційованих напрямів, пов'язаних з типом школи. Починаючи з 5 семестру відбувається спеціалізація. На рівні бакалавра три роки вивчають два предмети та професійно орієнтований цикл предметів (педагогіка, фахові методики). Той, хто буде працювати з першого по десятий класи або у спеціальній школі, розпочинає однорічний прикладний магістерський курс, в якому другий фах вивчається поглиблено [6, с. 51]. Для 11–13 класів та професійних шкіл навчання у бакалавраті триває на рік довше. Зі свідоцтвом бакалавра випускник може працювати асистентом, який буде займатися з групами відстаючих, працювати з батьками або виконувати адміністративні функції.

У Бремені в 2005–2006 рр. було введено дворівневу кваліфікаційну підготовку вчителів іноземних мов. Вступники обирали освітній рівень бакалавра для початкової, головної та реальної школи. Для викладання у гімназії або загальній школі слід було закінчити освітній рівень бакалавра (Bachelor of Science/Arts). У ході навчання на бакалавраті вивчалися основний та другий фах. Під час навчання необхідно було визначитись щодо педагогічної кар'єри. Якщо вибір зроблено, студенти вивчали методику викладання предмета. Той, хто не бажав працювати у школі, вивчав додатково загальні предмети, які давали можливість працювати поза школою. Бакалаврат тривав 6 семестрів.

Для майбутнього вчителя гімназії або загальної школи необхідне навчання у магістратурі, яке триває чотири семестри. На рівні бакалавра обов'язкові певні фахові комбінації, щоб отримати допуск до педагогічної магістратури. Щоб мати можливість викладати, необхідно закінчити магістратуру: два семестри для учителів початкової та основної школи, чотири семестри для вчителів спеціальної школи. Після цього студенти 18 місяців проходили референдаріат.

Педагогічна освіта у федеральній землі Гессен спрямована на діяльність її випускників у певних типах шкіл: початковій, головній, реальній, гімназії, професійній та додатковій школі. Навчання з кожної спеціальності завершується складанням першого державного екзамену, після якого відбувається дворічний референдаріат та складання другого державного екзамену. Вчителі іноземних мов у Гессені мають право викладати у іншому типі школи. Студенти вивчають педагогічні дисципліни, суспільні науки, дидактику, музично-естетичний цикл та фізичне виховання. Сім семестрів навчаються також майбутні вчителі іноземних мов головної та реальної школи. Студенти обирають два фахи, комбінація яких може бути вільною. Обов'язкові семінари з педагогіки та суспільних наук. Більше часу необхідно для тих, хто буде викладати в гімназії. Їхнє навчання триває 9 семестрів [6].

Федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія (Білефельд, Вупперталь, Бохум, Дортмунд, Мюнстер) започаткувала проектне навчання на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра та магістра. Рівень магістра прирівнюється до першого державного екзамену, потім слідує дворічний референдаріат. В університеті студенти вивчають дві спеціальності та методику, крім того вони проходять практику у школі та позашкільних установах. Для отримання диплому бакалавра, студенти повинні пройти курс навчання протягом 6 семестрів. Тривалість навчання в магістратурі залежать від типу обраної школи (для початкової, головної та реальної – один рік, для гімназій, професійних коледжів, загальної та додаткової школи – два роки). Поряд з проектним навчанням у цій землі залишається класична підготовка вчителів.

У навчальних планах педагогічних спеціальностей присутні педагогічні цикли дисциплін та дві спеціальності. Для початкової, головної та реальної шкіл планується вивчення дидактичних основ з німецької мови та математики. Навчання в університеті завершується першим державним екзаменом, дворічним референдаріатом та другим державним екзаменом.

У Райнланд-Пфальці підготовку вчителів перебудовано у 2007–2008 рр. В університетах Кобленца, Кайзерслаутерна, Майці та Трірі – через рік. Підготовка вчителя іноземних мов на цій території Німеччини має дуальний характер. Проходження практики у відповідному типі школи передбачено з самого початку навчання. Для викладання у гімназії необхідно завершити трирічний рівень бакалавра та дворічний рівень магістра. На рік менше навчаються майбутні вчителі початкової, головної та реальної шкіл. Усі педагогічні спеціальності підсумовує перший державний екзамен та підготовча служба, яка триває 15 місяців [5].

Педагогічний напрям підготовки університету Саарбрюкен у федеральній землі Саар розподіляється так: підготовка вчителя для професійних шкіл, гімназій, реальних та головних шкіл. Вчителів початкової та спеціальної школи готують в університетах Кобленца та Ландау. Навчання в університеті закінчується

державним екзаменом. Потім студенти проходять дворічний референдаріат та складають другий державний екзамен.

Вчитель головної школи має обрати наступні спеціальності: німецька, англійська, французька, математика або трудове навчання. Особливістю університету Саарбрюкен є те, що тут вивчаються не всі шкільні предмети, на основі договору про співпрацю відсутні у навчальному плані предмети можуть вивчатися у Райнланд-Пфальці.

Майбутні вчителі Саксонії навчаються в університетах Дрездена, Лейпцига та інших міст у відповідних шкільним типам відділеннях. Навчання закінчується першим державним екзаменом. Викладати у школі має право той студент, який пройшов дворічну педагогічну практику та склав другий державний екзамен.

З 2005 р. на цій території Німеччини допуск до підготовки гімназійного вчителя, вчителя середньої та початкової школи має складати чотири тижні педагогічної практики. Підготовка вчителя гімназії триває дев'ять семестрів, вчителів середньої школи – вісім. Необхідно пройти щонайменше дві шкільних практики.

Вчителі початкової школи навчаються 7 семестрів. У навчальному плані передбачено психолого-педагогічний блок, один фах, дидактика. У цей час вищі навчальні заклади Саксонії перебудовували структуру (бакалавр/магістр) та зміст (модульний) педагогічної освіти. Складовою частиною нової системи стала інтегрована практична частина у вигляді шкільних практичних студій [7].

У федеральній землі Шлезвіг-Гольштейн педагогічну освіту повністю перебудовано на освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавр, магістр. В університеті Фленсбурга з 2005–2006 р. запровадили підготовку вчителя початкової, головної, реальної школи на рівні бакалавра – термін навчання 6 семестрів та магістра, з терміном навчання у двох семестрах. Студенти Кільського університету мають можливість навчатися у педагогічному відділенні для гімназій та професійних шкіл шість (бакалавр) та чотири семестри (магістр). Початок педагогічної практики та можливість працювати вчителем – лише після отримання кваліфікаційного рівня магістра [5].

У ході вивчення особливостей підготовки вчителя іноземних мов Німеччини стає можливим виділення третього етапу педагогічної освіти – підвищення кваліфікації. Її вчитель повинен проходити протягом всієї професійної діяльності, щоб зберегти, оновити та розширити свої компетентності.

У Німеччині педагогічну освіту розглядають як навчальний процес, який триває все життя. Диплом вказує не на завершення освіти, а на придатність до професії. Це означає, що випускник може викладати, володіє фаховим знанням, займався пріоритетними темами шкільного розвитку, має компетенцію рефлексії з огляду на її суспільну роль [1].

Серед форм організації підвищення кваліфікації вчителів виокремлюємо централізовані, децентралізовані, внутрішньошкільні тощо. Процес проходження підвищення кваліфікації не контролюється та не затверджується, за винятком випадків, коли мова йде про підвищення або керівні посади.

Вивчення статистичних даних показало, що на педагогічну освіту в Німеччині надходить щорічно з бюджету 1,3 млрд. євро. Кожний сьомий студент навчається на педагогічному відділенні. На факультетах германістики та англістики майже половина всіх студентів – це студенти педагогічних відділень [2].

Ознайомлення з науковими публікаціями німецьких дослідників дало змогу дізнатися, в яких університетах Німеччини готують вчителів іноземних мов, та які іноземні мови вивчають тут у педагогічних відділеннях. Так, 51 вищий навчальний заклад Німеччини надає іншомовну педагогічну освіту, серед них слід виокремити 6 педагогічних вищих шкіл. Найпоширенішою іноземною мовою, звичайно, є англійська. Її можна вивчати в усіх названих ВНЗ. Французька мова вивчається у 42 навчальних закладах, іспанська – у 36, італійська – у 26, грецька – у 24, російська – у 21. Інші іноземні мови розподілилися так: польська – 4, чеська – 3, датська – 3, турецька – 2, норвезька – 1, голландська – 1, шведська – 1 [3, с. 445].

Необхідно зазначити, що, на відміну від іншомовної педагогічної освіти в Україні, в Німеччині можливі різноманітні комбінації основних дисциплін, які обирає студент. Так, наприклад, у педагогічних відділеннях реальної школи та гімназії студенти оволодівають двома спеціальностями, також вони можуть обрати не лише англійську, французьку або італійську, але в комбінації з англійською може бути будь-який предмет (німецька, хімія, біологія, фізична культура, фізика, математика, фізика, мистецтво тощо).

Отже, суттєвими ознаками підготовки вчителів іноземних мов Німеччини вважаємо наступні: підготовка вчителя не є універсальною; поділ підготовки вчителя на відділення, які відповідають типам шкіл; зорієнтованість на рівні освіти; відсутність заочної форми навчання на педагогічних спеціальностях.

До професії вчителя висуваються надзвичайні вимоги, тому на педагогічні спеціальності відбувається ретельний відбір на довузівському етапі, а тривала практична частина підготовки – референдаріат сприяє формуванню готовності вчителя до професійної діяльності.

Використана література:

1. Altrichter H. Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 1990. S. 153–208.
2. Antonie L. The History of Education Today. Paris: UNESCO Press. 1985. – 117 p.
3. Arbeit und Talent des Lehrers: Begegnungen und Gedanken. Ein Buch für Lehrer von A. E. Kondratenkov. *Pädagogik*. 1987. Heft 5. S. 443–446.
4. Armbruster B. Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung. Klinkhardt. 1979. 128 S.
5. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. Bonn. 1997. 206 S.

6. Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung (Hrsg.). Klinkhardt. 1991. 167 S.
7. Bastian J. Freie Arbeit und Projektunterricht. *Pädagogik*. 1993. Heft 10. S. 5–9.

References:

1. Altrichter H. Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 1990. S. 153–208. [in German].
2. Antonie L. The History of Education Today. Paris: UNESCO Press. 1985. – 117 p. [in German].
3. Arbeit und Talent des Lehrers: Begegnungen und Gedanken. Ein Buch für Lehrer von A. E. Kondratenkov. *Pädagogik*. 1987. Heft 5. S. 443–446. [in German].
4. Armbruster B. Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung. Klinkhardt. 1979. 128 S. [in German].
5. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. Bonn. 1997. 206 S. [in German].
6. Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung (Hrsg.). Klinkhardt. 1991. 167 S. [in German].
7. Bastian J. Freie Arbeit und Projektunterricht. *Pädagogik*. 1993. Heft 10. S. 5–9. [in German].

Kryvorotko-Taifur K. S. Features of foreign languages teachers' training in the universities of Germany (the beginning of the 21st century)

The article highlights the peculiarities of pedagogical education of foreign language teachers in Germany: teacher training is not universal; division of teacher training into classes appropriate to the types of schools; orientation at the educational level: elementary, junior high school, senior high school. The author analyzes the peculiarities of the preparation of foreign language teachers in some federal states of Germany and notes what foreign languages are learnt by students at universities.

There are two stages in the preparation of foreign language teachers. The most common foreign language is English, as well as French, Spanish, Italian, Greek, Russian, Polish, Czech, Danish, Turkish, Norwegian, Dutch, Swedish.

Theoretical education is the first stage at the university, which ends with the first state exam. The second stage is practical training and involves preparatory service and referendum.

In the course of studying the peculiarities of German language teacher training, it became possible to identify the third stage of pedagogical education – advanced training. A language teacher must be trained throughout their professional life to retain, renew, and expand their competencies.

In Germany, teacher education is seen as a lifelong learning process. The diploma indicates not the completion of education, but the suitability for the profession. The graduate has the ability to teach, possesses professional knowledge, deal with priority topics of school development as well as having competence to analyze and reflect. The author notes that, unlike foreign language teacher education in Ukraine, in Germany there are various combinations of basic disciplines that a student chooses.

The author concludes that high demands are placed on the profession of a teacher in Germany; therefore, pedagogical specialties are carefully selected at the pre-university stage, and the long practical part of the preparation contributes to the formation of the teacher's readiness for professional activity.

Key words: foreign language teacher training, Germany, theoretical education, practical training, stages of foreign language teacher training, professional activity, readiness for professional activity, university.

УДК 378:147:355

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.57>

Криворучко І. Я.

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття присвячена аналізу стану вищої української військової освіти, зокрема проблемі підготовці майбутніх фахівців прикордонної служби, яка прагне розвиватись у контексті європейської, проте переживає низку складнощів та проблем. У проблемі модернізації вищої військової освіти виокремлено питання використання інноваційних технологій. Представлено сутність та особливості методу інтелектуальних карт. У статті подано результати впровадження методу у мережі закладів вищої освіти правоохоронних структур та Збройних Сил України, яких в державі існує чимала кількість. Проаналізовано використання методу інтелект-карт світовою спільнотою та, з метою здійснення порівняльного аналізу, українською освітньою системою, на прикладі вищого закладу освіти прикордонного відомства України. Представлено фрагменти використаних інтелект-карт в освітньому процесі академії прикордонної служби протягом викладання різних навчальних дисциплін (політологічних, економічних). На основі математичних статистичних інструментів опрацьовано результати проведених опитувань, бесід, спостережень з представленої проблеми. Проаналізовано стан впровадження методу інтелект-карт у систему вищої військової освіти України: здійснювалось таке дослідження на основі порівняльного методу між навчальним групами курсантів академії прикордонної служби, за різними спеціальностями та протягом викладання як гуманітарних, так і спеціальних військових навчальних дисциплін. У статті сформульовано узагальнені висновки щодо проведеного наукового дослідження, сутність яких переважно полягає у необхідності змін і перетворенні української освітньої системи з консервативної у ліберальну та демократичну, паралельно із іншими соціальними утвореннями в українському суспільстві.

Ключові слова: метод, технологія, майбутні офіцери-прикордонники, інтелект-карта, інновація, освіта.

Західні та азійські освітні системи формулюють перед собою мету підготувати такого фахівця, який потрібен сучасному суспільству. Освіта і технології були тими рушійними силами, які проектували відкриті політичні та економічні системи у світі. Саме такі системи функціонують в Британії, США, Південній Кореї, Японії та Сінгапурі [3]. Жодному суспільству не потрібні технології, якими не вміють користуватись її громадяни [1]. У зв'язку із цим країни Європи, Північної Америки та Тихоокеанського регіону здійснили трансформацію своїх освітніх систем. Цей досвід є надзвичайно корисним для Української держави, яка протягом 28 років знаходиться у перехідному стані розвитку. Ні політика, ні економіка не показали позитивних динамічних зрушень, оскільки освіта дає українському ринку праці необхідних фахівців.

Взагалі, освіта в Україні, є досить консервативною соціальною сферою, вона завжди важко сприймала і сприймає інновації. Водночас протягом 28 років відбулось явище, яке американський дослідник Томас Ніколс, назвав втратою поваги до фаховості та професіоналізму [15]. В українській системі вищої освіти, зокрема військової, функціонують вимоги, що не сприяють підвищенню рівня підготовки її майбутніх фахівців. Згадані вимоги та реформи носять переважно номінальний характер, як-то: необхідність певної кількості наукових публікацій, участі у міжнародних стажуваннях, вимог щодо впровадження інновацій в освітній процес [10; 11]. Нас зацікавила проблема використання методу ментальних або ще їх називають інтелектуальних карт, який є поширеним у світі, проте маловідомим в Україні [6].

Сучасна наукова література представлена чималою кількістю наукових праць, присвячених методу інтелектуальних карт. Перш за все, це праці основоположника методу ментальних карт Тоні Бьюзена [16], який започаткував не просто метод, а науковий напрям та власну наукову школу зі своїми послідовниками [14].

Здійснюючи огляд літератури з представленої проблеми, ми не ставили собі за мету зануритись в історію створення методу інтелект-карт, такого матеріалу вже створено достатньо [2]. Варто наголосити на тому, що технологія (або метод) інтелект-карт є популярною у відомих вищих навчальних закладах світу, таких як Кембрідж та Оскфорд, провідні університети США тощо [5; 13; 17]. Ще однією особливістю, яка простежується у літературних джерелах є те, що метод активно використовують в управлінській сфері, зокрема статистичні та аналітичні звіти нині подаються у формі інтелект-карт [9].

Проте найцікавішою є тенденція використання методу ментальних карт у реалізації медичної освіти. Компетентна медична освіта є запорукою здоров'я та якості життя населення країни [4; 8].

Здійснити опору на наукові джерела вітчизняних (українських) авторів ми не змогли, оскільки українські дослідження із запропонованої проблеми носять переважно оглядовий характер.

Мета статті – аналіз використання методу інтелект-карт у системі вищої військової освіти України.

Вища військова освіта в Україні потребує модернізації, оскільки за своїм змістом копіює радянську систему військової освіти, що має величезну кількість недоліків. Проте найбільшим недоліком є те, що радянська система підготовки військових офіцерських кадрів була створена за прикладом німецької, яка є ідеалістичною, на відміну від британської або навіть американської [12]. Відсутність раціоналізму у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників призводить до появи помилкових рішень в управлінській сфері прикордонного відомства, і в кінцевому випадку до неможливості здійснити його реформування.

У керівництві сучасної прикордонної служби України було здійснено акцент, можливо у зв'язку з військовими діями, локалізованими східними територіями держави, на військовій складовій діяльності військовослужбовців-прикордонників. Усі промо ролики свідчать саме про це. На нашу думку, необхідно наголошувати та спрямовувати зусилля у підготовці майбутніх офіцерських кадрів на інтелектуальну складову їх діяльності.

Чому була зосереджена увага саме на методі інтелектуальних карт? Найважливішим завданням вищої школи є підготовка фахівця не тільки за обраним профілем (спеціальністю), а й формування в нього критичного мислення. Швидкого, якісного, раціонального, з опорою на процедури аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та порівняння тощо. Цінність методу інтелект-карт полягає в задіяні обох півкуль головного мозку людини, що дозволяє поєднувати, на думку вчених, логічне з алогічним [7].

За логікою наукового дослідження нами проведено опитування серед представників науково-педагогічного складу Національної академії Державної прикордонної служби України (надалі НАДПСУ), що забезпечує вищу з питань знайомства із сутністю методу інтелект-карт. В академії функціонує 25 кафедр, більшість з них забезпечують викладання військово-спеціальних навчальних дисциплін, частка – юридичних дисциплін, інші – гуманітарні. На цих кафедрах працює приблизно 370 викладачів, як військовослужбовців, так і цивільних осіб. Всіх в опитуванні ми не в змозі охопити, тому вибірка респондентів становила 107 чоловік. Результати опитування представлено на рисунку 1.

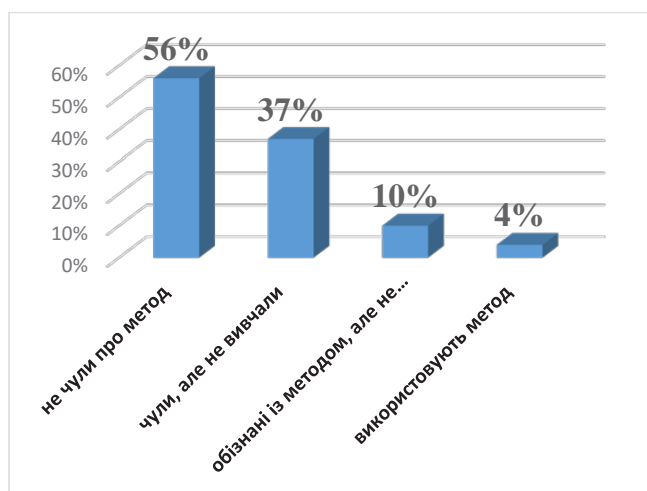


Рис. 1. Опитування представників науково-педагогічного складу НАДПСУ, щодо обізнаності із методом інтелект-карт

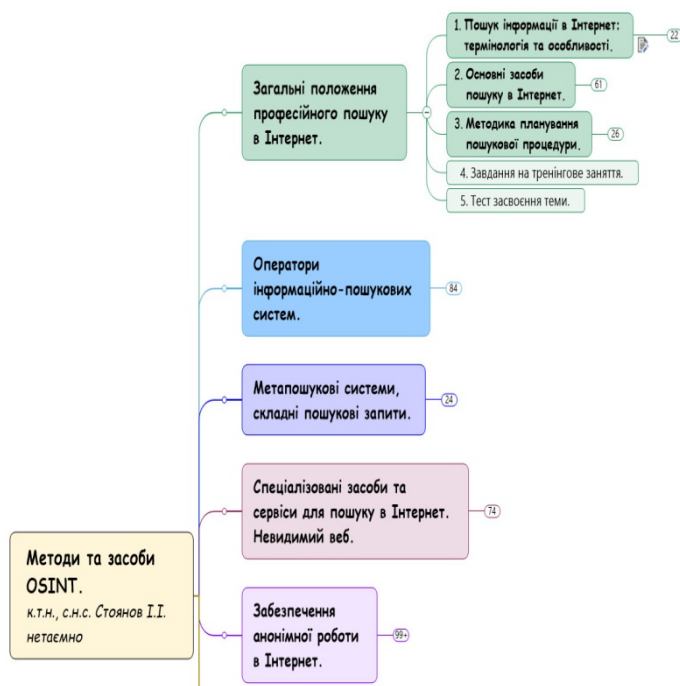


Рис. 2. Побудова навчального матеріалу методом інтелект-карт у програмі MindManager Інституту Служби зовнішньої розвідки України

дів (академій, університетів). На рисунку 3 представлено ключові військові заклади освіти, що впроваджують метод інтелект-карт.

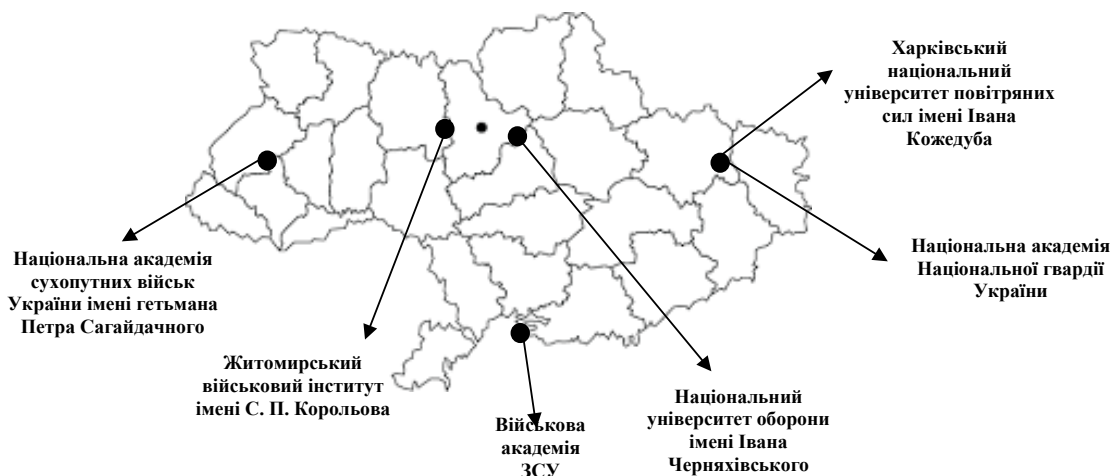


Рис. 3. Військові заклади освіти України, що впроваджують в освітній процес метод інтелект-карт

Таким чином, з 12 вищих військових закладів вищої військової освіти, лише 7 здійснюють використання методу інтелектуальних карт в освітньому процесі. Цей факт свідчить про те, що інновацій повільно входять у систему вищої військової освіти.

Зважаючи на значення методу інтелект-карт в освітньому процесі, авторський колектив НАДПСУ здійснив спробу апробувати його під час викладання курсантам-прикордонникам гуманітарних дисциплін, таких як «Політичні та економічні системи» та «Економіка підприємства», а також «Тилове забезпечення прикордонних підрозділів». Оскільки спеціальної програми в академії не існує, в нас існували такі варіанти проведення експерименту. Створити інтелект-карту представником науково-педагогічного складу або спільно із курсантами будувати інтелект-карту на чистих аркушах паперу, використовуючи кольорові олівці.

Приклади створених викладачами карт на рисунках 4 та 5.

Щоб не перевантажувати представлену публікацію прикладами інтелектуальних карт, ми надали лише їх фрагменти. Більш цінними у дослідженні є результати опитувань курсантів до та після використання цього методу.

Слід зауважити, що були серед опитаних викладачі, які назвали метод інтелект-карт старим радянським методом сигнальних карт, що є абсолютно помилковим. Оскільки сигнальні карти передбачають наявність на папері вже готової інформації, а інтелект-карти – здійснення наукового пошуку, створення свого варіанту навчального матеріалу.

У 2018 році в НАДПСУ відбулась всеукраїнська науково-практична конференція, яку відвідали представники різних закладів вищої освіти. Серед доповідей учасників були теми щодо впровадження інновацій в освітній процес вищої школи.

Цінним для нашого дослідження виявився досвід викладача Інституту Служби зовнішньої розвідки України, який зазначив, що 80 % навчальної інформації створено на основі інтелект-карт та ще й у програмі MindManager. Приклад такої побудови матеріалу представлено на рисунку 2.

Після такої інформації ми вирішили дослідити, які ж заклади вищої військової освіти в Україні змогли впровадити в свій освітній процес метод інтелект-карт. Все з метою здійснення порівняльного аналізу, оскільки у системі вищої військової освіти функціонує 12 освітніх закладів

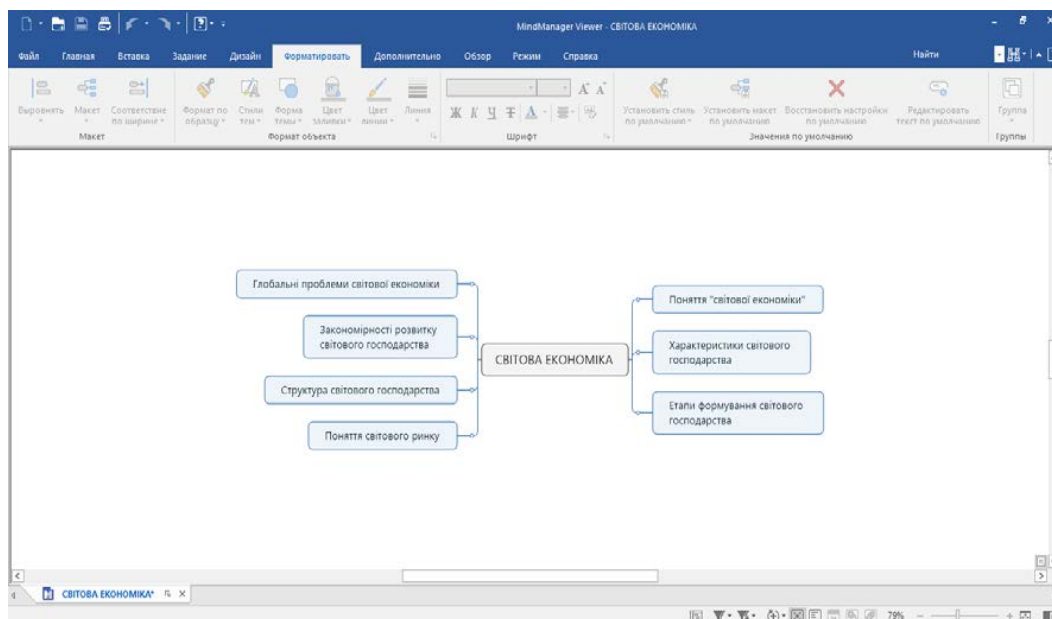


Рис. 4. Початок інтелект-карти з дисципліни «Політичні та економічні системи», тема Світова економіка

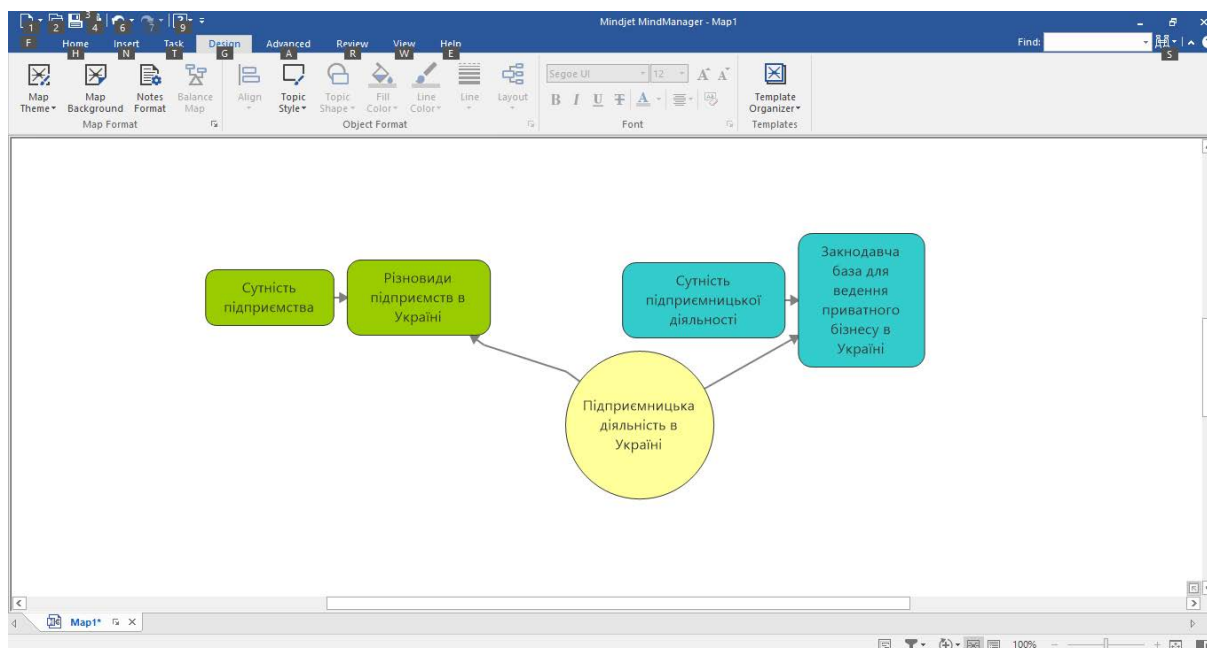


Рис. 5. Початок інтелект-карти з дисципліни «Політичні та економічні системи», тема Світова економіка

По відношенню до курсантів було застосовано метод письмового опитування – анкетування. Основними запитаннями анкети були наступні:

1. Чи чули Ви про метод інтелект-карт?
2. Чи відбувалось використання методу інтелект-карт протягом навчальних занять в академії?
3. Чи прийнятний для Вас цей метод навчання?
4. Вкажіть чи були корисними спроби застосування методу інтелект-карт під час вивчення нової теми?
5. Чи Вам запам'ятались будь-які інновації протягом навчання в академії прикордонної служби?

Результати такого опитування показали, що здебільшого курсанти позитивно оцінили новий метод. Вибірка дослідження становила 77 респондентів (курсантів-прикордонників), це три навчальних групи (одна група пов'язана із вивченням дисципліни «Політичні та економічні системи», друга – «Економікою підприємства», третя – «Тиловим забезпеченням прикордонних підрозділів»). Розподіл позитивних результатів (з відповіддю «так») подано за п'ятьма запитаннями анкети (див. рис. 6).

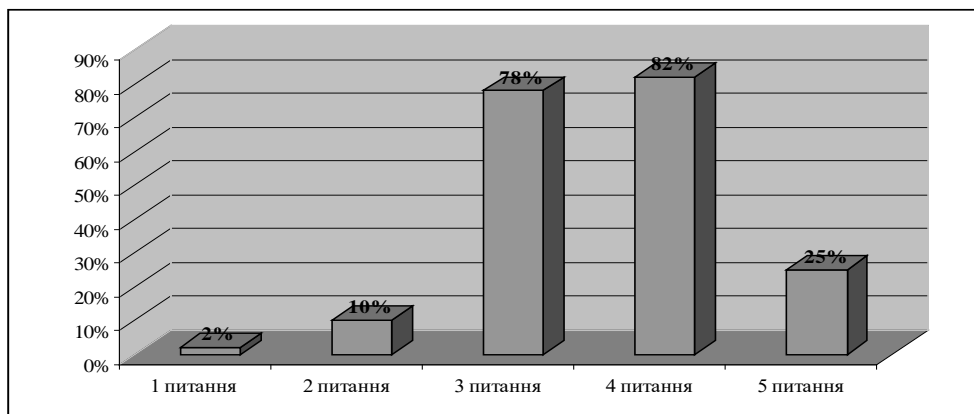


Рис. 6. Результати опитувань курсантів щодо використання методу інтелект-карт в освітньому процесі

Результати проведеного із курсантами опитування свідчать про те наступне: про метод інтелект-карт переважно ніхто не чув і практично не використовував, мінімальні спроби запровадження методу сприймаються курсантською спільнотою позитивно і дають навіть успішну динаміку показників їх навчання (оцінки у журналах та фактичний рівень знань), щодо інновацій – можна констатувати, що відсоток їх використання в освітньому процесі академії незначний (25 % опитаних запам'ятали наявність хоч якихось інновацій у навчанні).

Взагалом, варто зауважити, що перед представниками науково-педагогічного складу постає проблема підготовки зміни освітньої парадигми, яка в свою чергу змінює підхід до освіти в цілому. Кожен курсант (а також студент у цивільному закладі вищої освіти) завдяки інформаційним технологіям має доступ до будь-якої навчальної інформації, усі розділи, теми та підручники існують в цифровому вигляді на просторах Інтернету. Тому освіта сьогодні виглядає як суб'єктивний варіант передачі інформації від викладача до курсанта. Завданням викладачів, на сьогодні, є зацікавити курсантів здійснити науковий пошук необхідних знань (інформації). Саме метод інтелект-карт є відповідним рішенням цієї проблеми.

Висновки. З проведеного дослідження можна сформулювати декілька висновків: підходи до навчання майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно переглянути, позбутись консерватизму, спрямувати зусилля у підготовці фахівців прикордонної служби на розвиток їх критичного мислення, те, що західна освітня система сприймає як основу творчості, кміливості, нестандартності вирішення проблем тощо. Проблемність та складність впровадження інновацій в українській вищій військовій системі освіти полягає в тому, що жодне нововведення не відбувається без ухвалення керівництва, оскільки прикордонна служба, як армія, має свою специфічну внутрішню соціальну ієрархію та закономірності функціонування. Це суттєво перешкоджає реформам в освіті, не всі керівники мали і мають відношення до освітньої діяльності.

Наші спроби щодо ознайомлення представників науково-педагогічного складу, і що найважливіше, курсантів, були мінімальними, фрагментарними. Проте навіть ці намагання довели важливість новацій та змін в освітній сфері прикордонного відомства. На нашу думку, інноваційна діяльність в академії прикордонної служби не буде швидкою та легко сприйнятою, проте її поступовість теж є позитивними ознаками щодо реформістських процесів в Україні.

Перекопливість європейського досвіду та досвіду Північної Америки щодо використання методу інтелект-карт спонукає до активного його використання в Україні.

Використана література:

1. Acemoglu, Daron; Robinson, James A. (2012). *Why Nations Fail*. Crown Business. ISBN 978-0307719218.
2. Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display—mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16, 35–48.
3. Chrystia Freeland. *Plutocrats: The Rise of the New Global Super-Rich and the Fall of Everyone Else* Published by Penguin Books, 352 Pages, USA ©2013. ISBN 9780143124061.
4. D'Antoni, A. V., Zipp, G. P., & Olson, V. G. (2009). Interrater reliability of the mind map assessment rubric in a cohort of medical students. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-19>.
5. Davies, M. (2010). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>.
6. Edwards, S., Cooper, N.: Mind Mapping as a Teaching Resource. *The Clinical Teacher* 7(4), 236–239 (2010). DOI 10.1111/j.1743-498X.2010.00395.x
7. Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization*. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500131>.
8. Farrand P, Hussain F, Hennessy E. The efficacy of the 'mind map' study technique. *Medical Education*.2002;36:426–31.
9. Franz, M., Lopes, C.T., Huck, G., Dong, Y., Sumer, O., Bader, G.D.: Cytoscape.js: a graph theory library for visualisation and analysis. *Bioinformatics* 32(2), 309–311 (2016). DOI 10.1093/bioinformatics/btv557

10. Merchie, E., & Van Keer, H. (2012). Spontaneous mind map use and learning from texts: the role of instruction and student characteristics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.077>.
11. Rosling, H.; Rosling, O.; Rosling Rönnlund, A. (2018). *Factfulness: Ten Reasons We're Wrong About the World--and Why Things Are Better Than You Think*. Flatiron Books. p. 288. ISBN 9781250123817.
12. Rothstein, D., & Santana, L. (2011). Teaching students to ask their own questions. *Harvard Education Letter*, 27(5), 1–2.
13. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–118). New York : Cambridge University Press.
14. Tee T. K, MNAA Mohamed S, Muhammad M, Mohamad M.M, Md Yunos J, Buzan Mind Mapping: An Efficient Technique for Note-Taking International Journal of Social. Human Science and Engineering. 2014;8:28–31.
15. Thomas M. Nichols. *The Death of Expertise: The Campaign Against Established Knowledge and Why it Matters*. 1st. Oxford University Press, Inc. New York, NY, USA ©2017. ISBN:0190469412 9780190469412.
16. Tony Buzan. *Mind Map Handbook: The ultimate thinking tool*. Published 2005 by Thorsons. 235 p.
17. Van Tassel, M. A. (2001). Student inquiry in science asking questions, building foundations and making connections. In G. Wells (Ed.), *Action, talk, and text: learning and teaching through inquiry* (pp. 41–59). New York : Teachers College Press.

Kryvoruchko I. Ya. Analysis of the experience of using the intellect card method in the system of higher military education of Ukraine

The article is devoted to the analysis of the status of higher Ukrainian military education, in particular, the problem of training future specialists of the Border Guard Service, which seeks to develop in the context of the European one, but faces a number of difficulties and problems. The issue of innovative technologies use has been highlighted in the problem of modernization of higher military education. The essence and features of the mind maps method have been presented. The article presents the results of implementation of the method in a network of institutions of higher education of law enforcement agencies and the Armed Forces of Ukraine, the number of which is considerable in the state. The use of the mind maps method by the world community and, for the purpose of comparative analysis, by the Ukrainian educational system, on the example of a higher educational institution of the Border Guard Agency of Ukraine, has been analysed. The fragments of the mind maps usage in the educational process of the Border Guard Academy during the teaching of various subjects (political, economics) have been presented. The results of the conducted surveys, conversations, observations on the presented problem have been processed on the basis of mathematical statistical tools. The state of introduction of the method of mind maps in the system of higher military education of Ukraine has been analysed. Such a study has been carried out on the basis of a comparative method between study groups of cadets of the Border Guard Academy, in different specialties and during the teaching of both humanities and special military educational subjects. The article summarizes the conclusions of the conducted research, the essence of which is the need to change and transform the Ukrainian educational system from a conservative to a liberal and democratic one, in parallel with other social entities in Ukrainian society.

Key words: *method, technology, future border guard officers, mind map, innovation, education.*

УДК 373.3.015.31:502.2-047.22

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.58>

Кутьма-Качур М. І., Горват М. В., Сігетій К. І.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Висвітлено питання щодо розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку у процесі формування природознавчих компетентностей в умовах реалізації Концепції нової української школи. Автори описали методологічний підхід розвитку творчих здібностей учнів початкових класів, зосередили увагу на значенні осередку природи (куточка природи) для сприяння творчої активності учнів. Ефективним засобом реалізації завдань кожної освітньої галузі, наголошують автори, є створення осередків, які відображали б навчальні потреби й інтереси дітей. Організація та функціонування їх створюватиме умови для дослідницької діяльності, розвитку самостійності, організації роботи дітей в парах та малих групах, а також індивідуально. Авторами вказується, що у навчальних осередках можна проводити різні види освітньої діяльності (проводити спостереження та в подальшому їх фіксувати, дослідити та практичні роботи тощо), тому вони мають містити широкий асортимент матеріалів і обладнання до вивчення природознавства у початковій школі.

Водночас автори спрямовують увагу вчителів-практиків на тому, що розвиток творчих здібностей у кожного молодшого школяра залежить від вмілого підбору та застосовування ними на уроці творчих завдань, які сприятимуть урізноманітненню творчої діяльності учнів і забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих. Наголошено на необхідності використання на уроках різних інтерактивних методів навчання у процесі формування природознавчих компетентностей, відзначено роль учителя для організації процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів. Авторами наведено обґрунтовані приклади застосування методів розвитку творчих здібностей у процесі формування предметних природознавчих компетентностей з конкретних тем: тема «Вода» – метод фокальних об'єктів, тема «Птахи восени» – метод комбінованих питань, тема «Сонячна система» – «системний ліфт», тема «Використання деревини» – морфологічний аналіз, тема «Що таке погода та як її передбачити» – «Дерево передбачень» та ін.

Ключові слова: *творчі здібності, природознавчі компетентності, методи розвитку творчих здібностей.*

Сучасний період розвитку суспільства характеризується оновленням всіх сфер його соціального й духовного життя і потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно Державного стандарту початкової освіти, Концепції Нової української школи, закону «Про освіту» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. В Концепції Нової української школи зазначено, що «кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [3]. Тому особливо актуальною нині є проблема розвитку творчих здібностей молодшого школяра.

Молодший шкільний вік має велике значення для розвитку творчого мислення, адже початок системної навчально-виховної діяльності є оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей школяра [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів завжди була й залишається в центрі уваги багатьох учених як вітчизняних, так і зарубіжних наукових шкіл, а різні її аспекти виступають предметом ґрунтовних дисертаційних досліджень. Над проблемою розвитку творчих здібностей особистості працювали такі видатні постаті педагогічної науки як П. Блонський, О. Духнович, Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Природу, компонентний склад, методи і прийоми формування, критерії та показники розвитку творчих здібностей досліджували Дж. Гілфорд, О. Матюшкін, Е. Торранс, С. Рубінштейн та ін. Ґрунтовні дослідження проблеми розвитку творчих здібностей, мислення проводили О. Андрійчук, В. Артихович, М. Вітко, І. Галкович, В. Іванова, О. Люк, М. Лук'яненко, В. Павленко, Л. Скалич та ін. Проте, деякі питання розвитку творчих здібностей у процесі формування природознавчих компетентностей залишаються дискусійними ще і нині.

Метою статті є описати методологічний підхід розвитку творчих здібностей учнів початкових класів у процесі формування природознавчих компетентностей.

Творчі здібності молодших школярів – це досить складні психолого-педагогічні явища, розвитку яким повинен сприяти вчитель, добираючи доречний і цікавий природничий матеріал згідно змісту програми, відповідно принципу природовідповідності. Підґрунтям творчих здібностей є задатки, притаманні кожній людині. Але процес перетворення задатків на здібності залежить від умов створення освітнього середовища, яке б «забезпечило високий рівень засвоєння природознавчих знань, постійне удосконалення умінь і навичок дослідження природи з метою кращої ідентифікації себе з природним довкіллям» [1].

Концепцією Нової української школи передбачено створення умов для особистісно орієнтованого навчання в освітньому процесі. Ефективним засобом реалізації завдань кожної освітньої галузі є створення осередків, які відображали б навчальні потреби й інтереси дітей. Організація та функціонування їх створюватиме умови для дослідницької діяльності, розвитку самостійності, організації роботи дітей в парах та малих групах, а також індивідуально. У навчальних осередках можна проводити різні види освітньої діяльності, тому вони мають містити широкий асортимент матеріалів і обладнання до предметів початкової школи. В осередку природознавства (куточку природи) повинні бути: камінці, мушлі, інші природні матеріали, магніти, збільшувальне скло, терези, довідкова література, журнали з природознавства, кімнатні рослини, колекції, гербарії, компаси, карти, обладнання для проведення дослідів тощо. Перелік обладнання для початкових класів відповідає Концепції Нової української школи у загальноосвітніх навчальних закладах І ступеня згідно вимог Наказу № 137 від 13.02.2018 МОНУ «Про затвердження Примірного переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової школи» і розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа на період до 2029 р.» [4].

Куточок природознавства – це осередок дослідницько-пізнавальної діяльності учнів, в якому діти можуть спостерігати за ростом рослин або створити справжню мурашину ферму для спостереження за життєдіяльністю комах тощо. Також в ньому можна встановити акваріум з рибками. У цій зоні учні вивчають будову сонячної системи і землі, знайомляться з природними та погодними явищами. Тому наповнення осередку стендами, друкованими матеріалами, плакатами, глобусом, макетом сонячної системи і землі та мікроскопом сприятимуть розвитку дослідницьких здібностей дітей.

Розвивати творчі здібності на уроках природознавства або «Я досліджую світ», що реалізує природничу складову, можна по-різному. Однак, для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. Тому одним з основних завдань учителя є управління процесами творчого розвитку учнів, який сприятиме розвитку уяви, асоціативного мислення, здатності розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання.

Одним із шляхів розвитку творчих здібностей молодших школярів є залучення їх до продуктивної творчої діяльності. Діапазон творчої діяльності надзвичайно широкий – від розв'язання логічної задачі до наукового відкриття чи пояснення природного явища (процесу). Важливо, щоб у процесі такої діяльності знаходився шлях розв'язання проблеми чи створювався якийсь новий освітній продукт. Проте, для здійснення творчої діяльності необхідно володіти вміннями аналізувати, встановлювати зв'язки між причиною і наслідком,

відкривати закономірності природних процесів, бути готовим до тривалої напруженої праці та приймати нестандартні рішення.

Розвиток творчих здібностей у кожного молодшого школяра залежить від вмілого підбору та застосування вчителем на уроці творчих завдань, які сприятимуть урізноманітненню творчої діяльності учнів і забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих. Виконання творчих завдань забезпечить швидке набуття знань та вмінь, закріплення і застосування їх на практиці. Психічні процеси пам'ять, увага, уява, мислення – основа для розвитку продуктивного мислення і творчих здібностей. О. Пехота виділяє такі критерії здібностей учнів до творчої діяльності:

- застосування нових підходів до розв'язання навчальних проблем;
- комплексне і варіантне використання в навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;
- бачення нової проблеми у зовні знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її розв'язання;
- застосування науково-доказового вибору дій у конкретній навчальній ситуації;
- проведення систематичного самоаналізу власної діяльності, дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду, досвіду інших;
- прояв гнучкості під час обирання оптимального рішення у нестандартних ситуаціях [5].

Розвиток творчих здібностей на уроках природознавства потребує впровадження технологій проблемного навчання та критичного мислення, що допомагають моделювати освітній процес, виходячи з поставленої мети. Наведемо деякі приклади застосування методів означених технологій, які стимулюють до творчості, розвитку уяви і фантазії.

При вивченні теми «Птахи восени» можна використати метод комбінованих запитань. Учням пропонується сукупність питань, за допомогою яких вона дає певну інформацію:

- Коли? Хто? Куди? Навіщо? (Умовна відповідь: «*Восени птахи збираються в зграї. Журавлі летять клином в теплі краї. Перелітним птахам взимку важко знайти їжу*»).
- Які? Як? Чому? (Умовна відповідь: «*Горобці, синиці, сойки, сороки, дятли, ворони живуть поблизу жител. Таких птахів називають осілими. Вони легше знаходять собі поживу біля людських жител*»).

Для генерації цікавих думок під час вивчення тем доцільно використовувати метод фокальних об'єктів, який допоможе подолати психічну інерцію і генерувати нові та цікаві ідеї. Перевагою методу є нетрадиційний напрямок творчого пошуку (нівелюється залежність від психологічної інерції), недоліком – випадковість знаходження результату. Однак він є простим у застосуванні й сприяє розвитку творчих здібностей. Головна його сутність полягає у перенесенні ознак випадкових об'єктів на той, який має бути вдосконалим (він знаходиться у фокусі). Наприклад удосконалюється об'єкт «вода». Випадкові об'єкти: кішка, їжак, гуска. Для підбору якостей та властивостей випадкових об'єктів застосуємо загадки:

- Хто пухнасту шубку має, – Гострий, круглий і колючий

Лагідно її вмиває, І ні крапельки не злючий (*їжак*).

Мишка страх її боїться,

Адже це сердита... (*киця*).

На ставочку я зустріла

Дивну птаху сіро-білу.

Шию птаха вигинала,

І шипіла, і кусалась.

– Лізь у воду, боягузка,

Прошипить до мене ... (*гуска*).

Виділяємо ознаки випадкових об'єктів, зазначені в загадках: кішка – пухнаста, лагідна, сердита; їжак – гострий, колючий, круглий; гуска – дивна, сіро-біла, шипуча.

Переносимо ці властивості на об'єкт «Вода»

Вода – пухнаста. Сніг – це теж вода у твердому стані. Свіжий сніжок пухнастий, як біла кішка.

Вода – лагідна. Жаркого літнього дня вода в озері тепла, лагідно пестить і освіжає наше тіло .

Вода – сердита. Коли на річці льодохід, вода скаженіє, реве, гуркоче наче сердиться.

Вода – гостра. Бурулька висить – вода в твердому стані, як прозорий гострий цвях.

Вода – колюча. Взимку дерева вкриті білим колючим інієм. Це замерзла водяна пара осіла на дерева.

Вода – кругла. Град, який випадає в теплі літні дні твердий і круглий.

Вода – дивна. При охолодженні всі тіла зменшуються в об'ємі, а вода замерзаючи, збільшується в об'ємі.

Вода – біла. Сніг білого кольору.

Вода – шипуча. У процесі кипіння в чайнику – шипить.

При ознайомленні з Сонячною системою актуальним для застосування є метод «Системний ліфт». На прикладі ліфта можна актуалізувати необхідні знання і перейти до вивчення нового матеріалу: «Клас → перший поверх → школа → вулиця Коменського → 2 мікрорайон → місто Мукачеве → Закарпатська обл. → Україна → материк Євразія → планета Земля → Сонячна система → галактика Чумацький шлях → Всесвіт».

Виключної цінності під час вивчення тем природознавства набуває «Морфологічний аналіз» – метод розвитку творчих здібностей. Мета його – виявити всі можливі варіанти вирішення даної проблеми, які можуть

бути втрачені при простому переборі варіантів. Для цього учні будують «морфологічну таблицю». Метод дозволяє почати формування прагматичного і раціонального ставлення до природних ресурсів. Наприклад, під час вивчення теми «Використання деревини» зазначити, що деревину можна замінити іншими матеріалами (скло, тканина, метал, пластмаси) або знайти інший спосіб раціонального використання дерева. За допомогою морфологічного аналізу складаються і вирішуються екологічні завдання. Наприклад, «Як вижити тваринам і рослинам при забрудненні навколишнього середовища» під час вивчення теми «Рослини і тварини Червоної книги України» та ін.

Водночас, дуже важливо формувати у молодших школярів уміння критично оцінювати проблему, а саме:

– розуміти проблему в навколишньому світі;

– розмірковувати, що відомо про цю проблему, як її розв'язати.

Добре відомо, що перші реакції дітей на інформацію мають тенденцію виражатися емоційно в термінах «подобасться» та «не подобасться». Ефективним методом формування згаданих умінь є побудова «Дерева передбачень», де «стовбур» – проблема (ключове слово), «гілочки» – аргументи, «листочки» – передбачення. Учні записують свої припущення і роблять наліпки на дереві, формулюють висновки. Наприклад, під час вивчення теми «Що таке погода та як її передбачити», усвідомлення того, що погоду можна передбачити і підготуватися відповідно до її перебігу, спонукає учнів до таких дій: на стовбурі записують проблему («Дізнатися, яка буде погода»), на гілках – ознаки передбачення погоди, на листочках – якою має бути погода.

Серед методів, які сприяють розвитку творчих здібностей виділяється *евристична бесіда*. Метою використання евристичного методу є: підтримання пізнавального інтересу учнів, розвиток уваги, мислення, активізація учнівської діяльності. Окрім традиційних видів евристичних бесід цікавим різновидом стимулювання розвитку творчих здібностей є евристична загадка відгадка якої реалізується через: персоніфікацію (Жовте тільце в жовту смужку, жалить боляче ця мушка – бджола), упредметнення (Вона на небі проживає, на землю сльози проливає – хмара), протиставлення (Не кінь, а біжить, не ліс, а шумить – річка).

Поділяємо думку науковців про те, що розвиток уяви і фантазії сприяють кращому розвитку творчих здібностей молодших школярів. Без уяви і фантазії учні не могли б виконувати ролі в ігрових ситуаціях, робити припущення щодо кінцевих результатів діяльності, моделювати тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розвиток творчих здібностей молодших школярів впливає на творчу їх діяльність. Творчість – це завжди творення, тобто побудова нового та оригінального, нестандартного. У творчій діяльності недопустимі такі фактори: копіювання, діяльність за готовим взірцем, наслідуванням. Варто зазначити, що при підборі методів розвитку творчих здібностей молодших школярів вчителю слід враховувати як вікові особливості так і інтелектуальний рівень учнів класу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними розвідками вважаємо вивчення проблеми підготовки студентів до розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі формування природознавчих компетентностей.

Використана література:

1. Горват М. В., Кузьма-Качур М. І. Шляхи удосконалення акмеологічного середовища для формування предметних компетентностей молодших школярів на уроках природознавства. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 23 – 27.
2. Кузьма-Качур М. І., Качур В. П., Барна О. М. Ретроспективний аналіз становлення феномену творчого мислення молодших школярів. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». Мукачєво-Ченстохова : РВВ МДУ; Академія імені Я. Длугоша, 2019. Випуск 1(26). С. 122-125.
3. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 31.01.2020).
4. Орієнтовний перелік засобів навчання в початковій школі. URL: <http://www.ukrdidac.com.ua/ru/katalog/sec/14> (дата звернення: 21.12.2019).
5. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота та ін. Київ : А. С. К. 2003. 255 с.

References:

1. Horvat, M.V., Kuz'ma-Kachur, M.I., 2016. Shlyakhy udoskonalennya akmeolohichnoho seredovishcha dlya formuvannya predmetnykh kompetentnostey molodshykh shkolyariv na urokakh pryrodoznavstva [Ways to improve the acmeological environment for the formation of subject competences of younger students in science lessons]. *Youth and the market*, 6(137), pp. 23-27.
2. Kuz'ma-Kachur, M.I., Kachur, V.P., Barna, O.M., 2019. Retrospektyvnyy analiz stanovlennya fenomenu tvorchoho myslennya molodshykh shkolyariv [Retrospective analysis of younger students' creative thinking phenomenon]. *International scientific journal «Osvita i nauka»*, 1(26), pp. 122-125;
3. Nova Ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. [online] Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [Accessed 31 January 2019].
4. Oriyentovnyy perelik zasobiv navchannya v pochatkoviyi shkoli [Indicative list of elementary school teaching aids]. [online] Available at: <http://www.ukrdidac.com.ua/ru/katalog/sec/14>.
5. Pyekhota, O.M., Kiktenko, A.Z., Lyubars'ka, O.M. and other. 2003. Osvitni tekhnolohiyi [Educational Technology]. Kiev : A.S.K.

Kuzma-Kachur M. I., Horvat M. V., Siheii K. I. Primary school students' creative abilities development in the process of forming natural competences: a methodological approach

The article deals with the primary school students' creative abilities development in the science competences formation process in the conditions of the New Ukrainian School Concept realization. The authors described a methodological approach to the primary school students' creativity development, focusing on the nature center value (the corner of nature) to promote the creative activity of students. The authors emphasize that an effective way of the each educational field tasks accomplishing is to create centers that reflect the children's' educational needs and interests. The organization and functioning of them will create conditions for research, independence development, organization of children's work in pairs and small groups, as well as individually. The authors point out that different types of educational activities can be carried out in educational centers (observation and further recording, experiments and practical work, etc.), so they should include a wide range of materials and equipment for the science study in primary school.

At the same time, the authors draw the teachers' attention to the fact that the primary school students creative abilities development depends on the skillful selection and application of creative tasks at the lesson, which will facilitate the diversification of students' creative activity and ensure the transition from reproductive, formal and logical activity to creative. The necessity of using various interactive teaching methods in the process of forming natural sciences competences was emphasized at the lessons, the teacher's role in organizing the primary school students' creative abilities developing process was emphasized. The authors give substantiated examples of creative abilities development methods' application in the process of the subject scientific competences formation on specific topics: theme "Water" – method of focal objects, theme "Birds of autumn" – method of combined questions, theme "Solar system" – "system elevator", theme "Use of wood" – morphological analysis, theme "What is the weather and how to predict it" – "Tree of predictions" and others.

Key words: creative abilities, natural sciences competences, creative abilities development methods.

УДК [78:37.013.82-057.874]:159.92(045)Ч
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.59>

Куцин Е. К.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ МУЗИКОТЕРАПІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ШКОЛЯРА

Розглядається вплив музики на психіку і соматичний стан школяра. Показано вплив ритму, мелодії, співочого звуку на фізичний і психічний стан дитини з точки зору психології та фізіології. Доводиться, що музика має значний гармонізуючий вплив на психіку і фізичний стан дитини. Обґрунтовується можливість застосування музичної терапії в практиці профілактики і лікування негативних психічних і фізичних станів дітей. В роботі розглядається, що моторно-ритмічний матеріал здійснює потужний вплив на дитину періодичністю пульсації, що доповнюється акцентами, гармонійними співзвуччями, мелодійними спадами і нагнітанням, силою звуку і його градаціями. Виявлено, що в музикотерапії особлива увага приділяється ритмічному вихованню, яке справляє сильний вплив на біологічні ритми людини. Доводиться, що ритм є властивістю, яка визначає життєдіяльність людини: він викликає стан гармонії і не тільки організовує пластику тіла, але і регулює ритмічні процеси нервової системи. Зміна біоритмів веде до психосоматичних відхилень, порушень тонкої і грубої моторики, словесної комунікації і соціальних контактів особистості. Ритмічне виховання регулює і нормалізує порушення біоритмів, сприяє гармонізації емоційних станів у школярів.

В ході дослідження було виявлено, що основним змістом музикотерапії для школярів є комплекс різноманітних методик, способів і прийомів музично-виховного впливу, які здійснюються за допомогою активної і рецептивної діяльності. До рецептивної діяльності відноситься сприйняття музики, ефект від якої часто залежить не тільки від вибору музичного твору, скільки від психологічних особливостей школяра. Було встановлено, що емоційна чуйність на музику і потреба в ній пов'язані не тільки з наявністю музичних здібностей, а й з рівнем нейротизму, тобто тривожності і чутливості дитини.

Ключові слова: музикотерапія, школярів, ритм, психічний стан, фізичний стан, психіка, лікування, вплив.

Однією з актуальних проблем, яка найбільш активно розробляється в сучасній науці, є дослідження психофізіологічних особливостей сприйняття музики, а також її впливу на системні психофізіологічні процеси забезпечення діяльності та поведінки людини. Музика є не тільки основним методом впливу на дитину, але і супроводжує навчально-виховну, лікувальну і корекційну діяльність. Вплив музики не тільки готує дитину до навчання, а й покращує психічні процеси і пізнавальну діяльність. Допомагає сформувати потрібний емоційний настрій, дає можливість розслабитися і відпочити. Музика дає можливість дитині знаходити своє місце в групі дітей, вибирати і висловлювати свої переваги, формує вміння чути інших, співпереживати, спілкуватися, що особливо важливо для дітей в сучасному світі.

Основою для обґрунтування теоретичних засад музикотерапії становлять основні положення вікової музичної психології (В. І. Петрушин та ін.) [7]. Досить провідними фахівцями в цій області є І. М. Догель, В. П. Лапшин, М. Х. Левітан, М. Р. Могендович, В. Б. Полякова та інші [2]. Психологами стверджено, що за допомогою певної мелодії можна спонукати до певного емоційного стану людини. Цієї проблеми у своїх наукових доробках торкалися такі відомі науковці як Л. С. Брусилівський, Г. Г. ДекерФойгт та інші [1; 3].

Справу своїх попередників продовжили молоді науковці сьогодення. Навчальний посібник для студентів В. М. Драганчук "Музична терапія: теорія та історія" розкриває музикознавчі основи застосування музики у терапевтичних цілях [4]. Власне проблема використання музикотерапії у педагогічній роботі з учнями дитячої музичної школи є актуальною для сучасної освіти, оскільки практичний напрям у цій галузі не задовольняє потреби сьогодення.

Мета статті – виявлення психофізіологічних закономірностей процесу сприйняття музики різних напрямків учнями у школі.

Прийнято вважати, що музика є не випадковим «продуктом» еволюції людини як біологічного виду. Представляючи собою, по суті своїй, «відображення» процесів, що відбуваються як в головному мозку, так і в організмі в цілому, музика має здатність здійснювати найбільш адекватний та ефективний вплив на поточний функціональний стан, поведінку і діяльність.

Взаємодію людини і музики можна розглядати багатоаспектно і з позицій різноманітних наук: психології, психотерапії, фізіології, естетики, етики, культурології, теорії музики та ін. Музика виступає зовнішньою причиною внутрішніх психологічних переживань, її можна порівняти з «каналом зв'язку» між духовним досвідом людства і внутрішнім світом людини. Під час сприйняття, музика ніби «проникає» в особистість, в цьому образному порівнянні розкривається механізм впливу музики.

У найдавніших культурах з музикою тісно пов'язаний руховий досвід людини у вигляді трудових, танцювальних, ритуальних рухів. Таким чином, в результаті слухового і вібро-тактильного сприйняття музики, а також біорезонансного музичного ефекту, в організмі людини виникають численні відповідні реакції. Взаємодія в музичному творі мелодії, ритму, динаміки, темпу здійснюється органічно і зміна лише одного з цих параметрів викликає зміну звучання не тільки самого твору, а й змінює вплив твору на людину.

У багатьох культурах протягом тисячоліть музика використовувалася з метою досягнення зміни стану людини. Згідно з сучасною літературою музика здатна знизити або підвищити рівень тривожності, впливати на розвиток психічних функцій (уваги, мислення, тактильної пам'яті), когнітивну діяльність в цілому [2, с. 11].

Останнім часом помітно змінилися соціальні умови життя в нашій країні. Загальний стан здоров'я дітей погіршився. А обсяг і складність інформації зросли. У ситуації, що склалася, з'являється необхідність впровадження здоров'я-зберігаючих технологій в освітній процес. Для вирішення поставленого завдання уроки музики розглядають з точки зору музичної терапії. При правильній організації занять вчитель може досягнути значного ефекту стосовно впливу на психологічне здоров'я учнів. Поряд з музично-педагогічними цілями (оволодіння певними знаннями і вміннями в рамках програми) вчителю необхідно ставити перед собою і музично-терапевтичні завдання. Серед них: регуляція психо-емоційного стану дітей, підвищення їх соціальної активності, засвоєння учнями позитивних установок і форм поведінки.

Основна мета музичного заняття – це корекція сенсорних, емоційно-вольових, мовленнєвих, комунікативних навичок у школярів, шляхом об'єднання музики, слова, руху, наочного матеріалу, упорядкованих в чіткій ритмічній послідовності [4, с. 55]. Музичне заняття здійснює систематичне, цілеспрямоване і всебічне виховання і формування музичних здібностей кожного школяра. Розвиток музичних здібностей дітей відбувається через такі форми роботи як спів, музично-ритмічні рухи, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах. Через музику діти пізнають навколишній світ, вчаться співпереживати, у них з'являються загальні теми, спільні радощі, через музику вони так само вчаться висловлювати свої емоції, проявляти розумові зусилля.

Музичні заняття дають можливість проводити навчання з урахуванням психофізіології дитини, інтенсивно розвивають головний мозок, активізують компенсаторні механізми, забезпечують полісенсорну стимуляцію пізнавальної діяльності дитини [5, с. 43]. На заняттях музикотерапії крім освітніх завдань, вирішуються такі корекційні завдання, як:

- формування художньої культури особистості і норм поведінки засобами музики;
- розвиток мімічних, рухових, мовленнєвих апаратів;
- забезпечення інформаційно-пізнавальних потреб дітей в музичному мистецтві через участь у художній діяльності;
- збагачення школярів музичними враженнями, розвиток їх сенсорно-музичних здібностей, тембрового, динамічного, ритмічного слуху;
- активізація потенційних можливостей дітей, забезпечення розвитку емоційно-художніх, морально-естетичних, комунікативно-рефлексивних основ особистості засобами музичного мистецтва і рухів;
- формування здатності вираження свого «Я» у всіх доступних видах музичної діяльності;
- здійснення засобами музики і рухів профілактики і корекції розвитку психічної функцій, емоційно-вольової, моторної сфер, створення умов для соціокультурної адаптації школяра за допомогою спілкування з музичним мистецтвом у активній музичній діяльності.

На думку вчених, класична музика призводить до динамізації центральної нервової системи людини. Ритм є основою музичного твору, він здійснює значний вплив на людину. В ході своїх досліджень В. М. Бехтерев встановив, що навіть просте відбиття ритму впливає на частоту пульсації крові [2, с. 25].

Американський доктор Г. Шоу пояснював вплив музики на здоров'я впливом звукової вібрації. Звуки створюють енергетичні поля, які примушують резонувати кожен клітинку людського організму. Організм

поглинає музичну енергію, яка, наприклад, нормалізує ритм дихання людини, її тиск, температуру, знімає м'язову напругу [2, с. 30].

В роботі І. Р. Хох показано, що щотижневі інтегративні заняття музикою сприяють зниженню рівня тривожності дітей молодшого шкільного та підліткового віку, а також, завдяки створенню позитивної емоційної атмосфери, сприяють розвитку творчості [2, с. 34].

Сприйняття музики школярем базується на основі його індивідуально-психологічних особливостей, емоціонального стану, ставлення до музики, особистого оточення. Частота прослуховування тих чи інших музичних творів сприяє формуванню індивідуальних психологічних стереотипів, а вони, в свою чергу, спираються на минулий досвід дитини. Саме таким чином формуються установки на сприйняття певної музики.

Таким чином, сформована установка визначає бажані музичні напрямки, завдяки яким дитина прагне слухати ту музику, яка відповідає її емоційному фону та індивідуально-психологічним особливостям особистості. Причому чим сильніше виражені дані особливості особистості, тим більше спостерігається заломлень і проєктування суб'єктивних властивостей на музичний матеріал.

Систематичне сприйняття дітьми спеціально підібраної музики покращує короточасну пам'ять, а також підвищує показники розвитку вербального і невербального інтелекту. В результаті спрямованого музичного впливу підвищується чутливість не тільки слухової, але і зорової сенсорних систем; в цілому оптимізуються функції мозку, поліпшується регуляція довільних рухів, зростають швидкісні характеристики сприйняття і обробки інформації, підвищується розумова працездатність [6, с. 31].

Отже, під впливом потоку сенсорних сигналів, представлених у вигляді фрагментів спеціально підібраної музики поліпшуються психофізіологічні характеристики функціонування мозку і, відповідно, підвищується його здатність до навчання.

Використання музики у викладанні інших шкільних предметів сприяє вирішенню такої важливої задачі як розвиток здатності до цілісного сприйняття навколишньої дійсності. Поєднання музичного мистецтва з основами наук в початковій школі поєднує, гармонізує абстрактно-логічне та образне мислення. Це надзвичайно важливо саме на початковому етапі навчання, коли навчальна діяльність виступає в якості провідного виду діяльності. Фахівці в області сприйняття музики стверджують, що навіть пасивне регулярне сприйняття дітьми спеціально підібраної музики активізує вищі психічні функції, забезпечуючи тим самим більш високу інтелектуальну продуктивність.

У практиці набула поширення як активна, так і пасивна форми музикотерапії. Активна форма музикотерапії характеризується безпосередньою участю в різноманітних видах діяльності: вокальній, інструментальній, тілесно-руховій, танцювальній, образотворчій та ін. Пасивна форма полягає у сприйнятті музики, в процесі чого відбувається «розкодування» почуттів, думок, художніх ідей композитора і виконавця. Сприйняття музичного твору, будучи проєкцією внутрішнього світу людини, взаємопов'язане з її психологічними особливостями і минулим досвідом. Це веде до виникнення різноманітних асоціацій, вербалізація яких стає матеріалом для вивчення [3, с. 65].

Сприйняття музики, як відомо, забезпечується обома півкулями головного мозку, кожна з яких регулює різні функції. Відповідно, цілісне враження від музики забезпечується інтеграцією когнітивних та емоційних процесів, що відбуваються в обох півкулях. Отже, сприйняття музики супроводжується посиленням межцентральної та міжпівкульної взаємодії, тобто інтеграцією функцій мозку.

Мета слухання – розширення переживань і формування світогляду школяра. Уважно слухаючи музику, дитина ніби розшифровує почуття і думки, закладені в музичний твір. Пропоновані в навчальних програмах твори, як правило, є частиною «золотого фонду» світового музичного мистецтва і мають позитивне психотерапевтичне навантаження. У сприйнятті і переживанні кращих зразків класичного, сучасного та фольклорного мистецтва поєднуються естетотерапія (лікування красою) та аретотерапія (лікування ідеалами). Слухання на уроці приділяється досить багато часу, але більшість сучасних дітей не можуть надовго зосередитися на музичному творі. Отже, перед учителем стоять два завдання: вибір твору, що відповідає рівню музичного розвитку класу; активізація процесу сприйняття музики.

Перше завдання дуже важливе. Музика, яка відповідає стану душі слухача, викликає катарсис (потрясіння, очищення, ліквідацію негативних емоцій). Якщо ж психологічний зміст твору розходиться з внутрішнім станом слухача, виникає явище «кесона». На нього вказують байдужість до музики, заперечення, оцінки типу «примітивно», насмішка і навіть фізіологічні реакції – кашель, неспокій [9, с. 10].

Для активізації сприйняття перед слуханням ставиться певна завдання. Це може бути і визначення кількості частин у творі, і позначення вступу певної теми жестом, і твір міні-розповіді і т.д. При прослуховуванні твору, створеного на основі літературного джерела, можна не називати вихідний матеріал, а запропонувати дітям подумати, що це може бути. Іноді потрібна активізація зорових образів і уявлень.

Звукові коливання можуть сприйматися через органи слуху, які в свою чергу передають отриману інформацію в особливий ділянки мозку. Коливання певної частоти безпосередньо впливають на працездатність окремих органів і на організм в цілому. У першому випадку мозок, виходячи з отриманої інформації, спрямовує органам сигнали, що утворюються під її впливом. Для другого випадку механізм впливу звукових коливань наступний: у кожного органу є свій особливий режим, у будь-якого здорового органу біоритми роботи знаходяться в певному діапазоні частот, однакових для більшої частини людей.

Коли частоти звукового коливання збігаються або наближаються до частоти біоритмів того чи іншого органу виникає явище резонансу (посилення коливань) або антирезонансу (затихання коливань). Також бувають випадки неповного резонансу (часткового збігу коливань). Орган, відповідно, починає працювати в незвичному для нього або дисгармонійному ритмі. Результатом цього може стати розвиток патології, як цього органу, так і в цілому всього організму. В середньому, людина чує звукові коливання з частотою від 20 Гц до 20 КГц. При гучності звуку понад 20 дБ виникають хворобливі відчуття, а при 150 дБ можливий летальний результат. Тривале перебування під впливом звукових коливань може призвести до зниження слухової чутливості і деяких функціональних нездужань [2, с. 87].

Цікаві факти наводять у своїх дослідженнях В. Н. Мясіщев, А. Л. Готсдінер, М. М. Захарова, В. М. Авдєєва [2, с. 165]. Так, здійснюючи запис електроенцефалограм функціональних змін у центральній нервовій системі випробовуваних з одночасною реєстрацією шкірно-гальванічної реакції при сприйнятті музики, вони довели, що більш глибокі позитивні емоції при прослуховуванні музики спостерігалися в кортико-галамічних і кортико-лімбічних відділах. Сприйняття учнями мелодійної музики в спокійному темпі виявляє седативну дію, при чому на ЕЕГ фіксувалося зменшення в частотному спектрі α -ритмі або помітне збільшення амплітуди α -ритму і зниження амплітуди швидких коливань. Енергійна музика, з чітким ритмом, контрастна, помірного темпу і гучності здійснювала тонізуючий ефект і супроводжувалася збільшенням амплітуди та індексом швидких коливань.

Під впливом спеціально розроблених сеансів класичної музики в поєднанні з припливом нюхової інформації у дітей і дорослих відзначається стійке поліпшення вилучення інформації сенсорними системами (підвищення слухової і нюхової чутливості) і активація межсенсорних зв'язків. У дітей також відзначається поліпшення зорового сприйняття, що знаходить своє відображення в оптимізації функції відчуття кольору, особливо в довгохвильовому діапазоні спектра; підвищується зорова продуктивність в цілому.

Висновки і пропозиції. В даний час школою затребувані ненасильницькі педагогічні технології, спрямовані на зняття емоційної напруги, створення внутрішнього психологічного комфорту. Музичне мистецтво, різноманітні види художньо-творчої діяльності мають значний гедоністичний і валеологічний потенціал, який впливає на людину. Поєднання методів і прийомів музичного виховання з психотерапевтичним підходом в діяльності вчителя музики представляється не тільки правомірним, а й перспективним для особистісного розвитку учнів засобами музикотерапії, активізації творчого самовираження в різних видах музичної та художньої діяльності. Музикотерапія є засобом, що гармонізує психологічний стан особистості, покращує процеси адаптації і доповнює валеологічну складову в процесі людської життєдіяльності.

Музикотерапія в системі всієї корекційно-педагогічної роботи спрямовані на попередження виникнення вторинних відхилень у розвитку школярів, їх корекції та компенсації засобами музики, музичної діяльності. У зв'язку з цим при їх організації та проведенні необхідно створювати умови, які максимально сприяють найбільш повному задоволенню специфічних освітніх потреб, що виникають у дітей. Це форма навчання забезпечує систематичний і цілеспрямований музичний розвиток дитини у відповідності із завданнями і змістом типової програми.

Підбиваючи підсумки, можна сказати про те, що музика – це не тільки вид мистецтва, але це один з найдавніших способів лікування. Наразі досі тривають дослідження щодо ефекту, який справляє музика, зокрема, на школяра – музика розслабляє, покращує кровообіг, психічний стан дитини.

Використана література:

1. Брусиловский Л. С. Музикотерапия: руководство по психотерапии. Минск, 2005. 142 с.
2. Введення в музикотерапію. Под ред. Г.-Г. ДекерФойгт. СПб. : Пітер, 2003. 98 с.
3. Генік С. Музична терапія. І.-Франківськ: Нове слово, 2007. 74 с.
4. Драганчук В. Музична терапія: теорія та історія. Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2010. 225 с.
5. Завьялов В. Ю. Музыкальная релаксационная терапия. Минск: Прогресс, 2005. 96 с.
6. Максимов М. В. Роль музики у вирішенні проблем психологічної допомоги особистості. Всеукраїнська науково-практична конференція "Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку". Рівне, 2011. 57 с.
7. Петрушин В. І. Музична психотерапія. Теорія і практика. Харків с: Піраміда, 2012. 99 с.
8. Руденко Н. К. Формування творчих здібностей учнів 5–9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва. Автореф. дис. к. п. н. К. 2004. 22 с.
9. Шанских Г. Музыка как засіб корекційної роботи. Мистецтво в школі. 2003. № 5. С. 10-14.

References:

1. Brusilovsky, L. S. (2005). *Muzykoterapiya: rukovodstvo po psixoterapii* [Music therapy: a guide to psychotherapy]. Minsk [in Russian].
2. Decker Voigt, G.-G. (Eds.). (2003). *Vvedennya v muzykoterapiyu* [Introduction to music therapy]. St. P: Peter [in Russian].
3. Genik, S. (2007). *Muzychna terapiya* [Music therapy]. Ivano-Frankivsk: The New Word [in Ukrainian].
4. Draganchuk, V. (2010). *Muzychna terapiya: teoriya ta istoriya* [Music therapy: theory and history]. Lutsk: RVV "Tower" [in Ukrainian].
5. Zavyalov, V. Yu. (2005). *Muzikal'naya relaksatsionnaya terapiya* [Musical relaxation therapy]. Minsk: Progress [in Russian].
6. Maksimov, M. V. (2011). *Rol' muzyky u vyrishenni problem psikhologichnoyi dopomohy osobystosti* [The role of music in solving problems of psychological assistance to the individual]. *Vseukrayins'ka naukovo-praktychna konferentsiya "Psykhologichna dopomoha osobystosti: suchasnyy stan ta perspektyvy rozvytku"* – All-Ukrainian Scientific-Practical Conference "Psychological Assistance to the Person: Current Status and Prospects for Development". (pp.57). Rivne [in Ukrainian].

7. Petrushin V. I. (2012). Muzychna psykhoterapiya. Teoriya i praktyka [Musical psychotherapy. Theory and Practice]. Kharkiv: Pyramid [in Ukrainian].
8. Rudenko, N. K. (2004). Formuvannya tvorchykh zdbnostey uchniv 5–9 klasiv u pozaurochniy roboti zasobamy muzychnoho mystetstva [Formation of creative abilities of pupils of 5–9 grades in extra-curricular work by means of musical art]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Shans'k, G. (2003). Muzyka yak zasib korektsiynoyi roboty [Music as a remedy]. *Mystetstvo v shkoli – Art at school*, 5, 10-14 [in Ukrainian].

Kutsyn E. K. Psychophysiological mechanism of music therapy and its influence on the student

The article deals with the influence of music on the psyche and somatic state of the pupils. It is shown the influence of rhythm, melody, singing sound on the physical and mental state of the child in terms of psychology and physiology. It is proved that music has a significant harmonizing effect on the psyche and physical condition of the pupils. It is substantiated the possibility of using music therapy in the practice of preventing and treating negative mental and physical conditions of children. In the article it is considered that motor-rhythmic material exerts a powerful influence on the child by a period of pulsation, which is supplemented by accents, harmonies, melodic downturns and discharge, sound power and its gradations. It is revealed that in music therapy special attention is paid to rhythmic education, which has a strong influence on the biological rhythms of person. It is proved that rhythm is a thing that determines human life: it causes a state of harmony and organizes not only the plasticity of the body, but also regulates the rhythmic processes of the nervous system. Changing biorhythms leads to psychosomatic abnormalities, disorders of fine and gross motor skills, verbal communication and social contacts of pupils. Rhythmic education regulates and normalizes disturbance of biorhythms, promotes harmonization of emotional states of pupils.

The study found that the main content of music therapy for pupils is a set of various techniques, methods of musical and educational influence, which are carried out through active and receptive activities. Receptive activity refers to the perception of music, the effect of which often depends not on the choice of a piece of music, but on the psychological characteristics of the pupil. It was found that emotional sensitivity to music and the need for it are related not only to the presence of musical abilities, but also to the level of neuroticism, that is, anxiety and sensitivity of the child.

Key words: music therapy, pupils, rhythm, mental state, physical state, psyche, treatment, influence.

УДК 378:37.011.33:53

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.60>

Kyunim Y. B.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Обґрунтовано сутність та роль іншомовної компетентності вчителя фізики. Розрізнено спеціальності «фізика + англійська мова і література» та «фізика, вчитель фізики». Визначено мету формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики як створення системи інтегрованих знань та умінь студента, зумовлені особливостями фізики та вимогами інтегративного підходу. Виокремлено рівні володіння іноземною мовою та описано суб'єкти навчального процесу: студент (майбутній вчитель фізики), викладач, який здатний і готовий навчити студента і сформувати в нього іншомовну компетентність та учень, якому вчитель у своїй майбутній професійній діяльності буде передавати ці знання. Доведено необхідність інтегративного підходу до діяльності цих трьох суб'єктів (викладач, вчитель, учень), а також вчителя-практика (4D-інтеграція, яка розглядає їх в єдності). Виділено принципи, які забезпечують взаємозв'язок змістової та процесуальної сторін формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики за інтегративного підходу. Запропоновано побудову каскаду моделей різного масштабу і характеру, які в сукупності є динамічною складною системою з властивостями самоорганізації. Побудову, опис і впровадження такої моделі проведено на підставі обґрунтування доцільності кожної конкретної моделі і використання принципу множинності моделей. Ці моделі відображають різні підходи до інтеграції іншомовної компетентності у професійній підготовці учителів фізики і взаємодоповнюють одна одну, поєднуючись в узагальненій, концептуальній моделі. Представлено сутність допоміжних моделей (кібернетична, описова, етапна та математична). Обґрунтовано, що у освітніх програмах підготовки учителя фізики доцільно ввести спеціальну фахову компетентність «іншомовна готовність», або ж «готовність до іншомовної професійної діяльності». Друге визначення є більш широким і передбачає, що вчитель фізики, розпочавши свою професійну діяльність, буде здатний спілкуватися на фаховому рівні іноземною мовою та викладати учням: описана теоретично ця компетентність доводиться до методичного рівня, що визначається у конкретних темах, означеннях, рівнях.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інтегративний підхід, моделювання процесу, формування, іншомовна компетентність, майбутній вчитель фізики, викладач, учень.

Майбутній учитель фізики, нинішній студент, спеціалізується за двома основними напрямками в контексті двох різних наук: як фахівець з фізики (в галузі наук «фізика») та як вчитель (в галузі наук «педагогіка»). Формування цих двох важливих компонентів, які лежать в основі підготовки майбутнього вчителя фізики,

становить основу для складання навчальних планів та програм. Якщо нині достатньо чітко визначено зміст, форми та методи вивчення фізичних дисциплін та педагогічні основи, якими має володіти майбутній вчитель фізики, то зв'язки між двома напрямками підготовки, сьогодні є проблемою малодослідженою. Водночас, у сучасних умовах постійно зростає роль іншомовної підготовки вчителя фізики. Мова йде не лише про його професійну іншомовну компетентність, але й можливості подати учням навчальний матеріал в контексті його розуміння іноземною мовою.

У сучасних умовах зростає роль іноземних мов в усіх сферах людської діяльності, оскільки дедалі частіше іноземна мова набуває статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного та міжнародного порозуміння між представниками світової спільноти. У зв'язку з цим, «знання іноземних мов набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців» [1]. Необхідно посилити іншомовну складову професійної підготовки студентів, «оскільки проблема недостатньої кількості годин на вивчення дисциплін циклу «Іноземні мови» знижує ефективність формування їх фахової та методичної компетенцій» [2].

Узагальнення результатів вивчення особливостей багатомовної освіти у країнах Західної й Східної Європи, Канади, США дозволило зробити висновок, що полілінгвальна (багатомовна) система навчання є одним із кращих визнаних наукою й апробованих на практиці досягнень у досліджуваній сфері. Вона «визначається як система освіти, яка використовує викладання навчальних предметів однією і більше іноземними мовами. Інтегральна компетентність вчителя фізики передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та фізики» [7].

Ці та інші дослідження дозволяють зробити висновок, що іншомовна компетентність вчителя фізики дотепер досліджувалася фрагментарно і вимагає цілісного дослідження усіх її аспектів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що буде вперше теоретично обґрунтовано та розроблено модель формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики, яка містить методологічний, теоретичний та методичний блоки; визначено педагогічні умови реалізації моделі на практиці.

Мета статті – обґрунтувати теоретично та побудувати модель формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики.

Нині розроблено низку концепцій, зокрема навчальними закладами, щодо іншомовної підготовки студентів, наприклад. Концепція сприяє розвитку компетентностей, необхідних у повсякденній, академічній, професійній та соціально-громадській сферах комунікації: *повсякденна* – сфера комунікації, яка передбачає практичне володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для вільного усного та письмового спілкування, що становить важливу складову самодостатності сучасної особистості; *академічна* – сфера іншомовної комунікації, яка безпосередньо пов'язана з навчальним процесом у вищій школі; *професійна* – сфера іншомовної комунікації, яка передбачає володіння особою навичками професійного спілкування іноземною мовою; *соціально-громадська* – сфера іншомовної комунікації, в якій особа функціонує як член суспільства [6].

Зупинимося на такому питанні, як визначення терміна «іншомовна компетентність». Термін «компетентність» означає володіння знаннями, вміннями, навичками та цінностями фахівцем у певному напрямку. Таке поняття, як «іншомовна компетентність» у переліку в освітній програмі вчителя фізики не фігурує. Зауважимо, що у деяких вищих навчальних закладах готують вчителя з подвійною спеціалізацією «фізика + англійська мова і література». Очевидно, за цих умов в компетенцію вчителя входить іншомовна підготовка. Однак у нас мова йде про підготовку вчителя фізики за спеціальністю власне «вчитель фізики» і роль іншомовної компетентності в цій підготовці.

Під іншомовною компетентністю вчителя фізики розуміємо систему його знань і вмінь, які визначаються кількома рівнями складності.

Перш за все, це володіння іноземною мовою на базовому рівні, тобто вміння висловити свої думки, основні фізичні поняття, фізичні закономірності іноземною мовою. Такий вчитель повинен уміти без словника володіти мінімумом фізичних знань та чітко формулювати свої думки іноземною мовою.

Другий рівень – це вміння вчителя розмовляти на теми курсу фізики. Звичайно, тут він повинен вийти за межі книжкових діалогів і вміти будувати свої думки і свої відповіді, ставити свої питання залежно від тематики розмови.

Третій рівень – це здатність вчителя навчити цьому свого учня. Цей рівень теж має певні підрівні, тобто, це може бути елементарна передача знань, це може бути вміння навчити певному мінімуму іншомовної підготовки свого учня, і третє – це власне творчий рівень, який передбачає вміння учня теж спілкуватися іноземною мовою в царині фізики. Таким чином, іншомовна компетентність вчителя фізики визначається власне визначеними вище особливостями.

Наступним кроком нашого дослідження є поняття, яке називається «педагогічна компетентність». Воно включає викладене вище, але є дещо складнішим тому, що передбачає також вміння вчителя працювати з різномірною учнівською аудиторією. Тобто, вчителю не вистачає тільки вмінь (свого власного вмінь і навичок його іншомовної компетентності, яка є його компетенцією власною), не тільки передати абстрактному учневі ці поняття, але розуміти рівні різних учнів і вміти адаптуватися до кожного напрямку учнів (сильних, слабких учнів, середніх, обдарованих).

Тут властиво домінує вже не стільки підготовка його як професіонала-фізика, не тільки підготовка як людини, яка достатньо володіє професійно іноземною мовою, але власне, як педагога, який здатний передати ці речі грамотно своїм учням.

Методологічне обґрунтування концепції формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики за інтегративного підходу впливає із загальнонаукового твердження, що теорія виконує свою методологічну функцію, виступаючи як органічний конструктивний компонент практики. У цьому контексті наукове забезпечення є конструктивним компонентом методичного. На методологічному рівні досліджуються загальнонаукові проблеми розроблення та побудови формування іншомовної компетентності.

Для розв'язання поставлених завдань використано такі методи як аналіз філософської та психолого-педагогічної і методичної літератури, нормативно-правових документів; аналіз педагогічного досвіду; узагальнення та систематизація; моделювання; опитування, спостереження тощо. Базовими загальнонауковими підходами були модельний та інтегративний.

У нашому дослідженні дуже важливу роль відіграють два суб'єкти навчального процесу. Перше: це *викладач*, який здатний і готовий навчити студента і сформував в нього власне іншомовну компетентність. Такий викладач теж повинен мати відповідну підготовку і володіти як сам іноземною мовою, так і прийомми її передачі. Ще одним суб'єктом, який дуже важливий – це *учень*, якому вчитель майбутній у своїй професійній діяльності буде передавати знання.

Оскільки ці три суб'єкти (викладач, вчитель, учень) плюс *вчитель-практик*, пов'язані, тому у побудові моделі, в новизні проходить основна лінія, яка умовно може бути названа «*4D-інтеграція*»: *розглядає всі суб'єкти навчального процесу в єдності*.

Готовність до іншомовної професійної діяльності – теж дуже важливе поняття, яке мало би включитися у фахові компетентності майбутнього студента. Тобто компетентність іншомовна сформована тоді, коли студент готовий викладати (на описаних вище рівнях) фізику англійською мовою, чи іншою іноземною.

Один із суттєвих моментів труднощів *моделювання* педагогічних явищ полягає в їх якісно-кількісному аналізі та доборі відповідного складу моделі. Будь-яка модель, що використовується в наукових дослідженнях, має відповідати таким вимогам: однозначно представляти відповідний об'єкт дослідження, створений природою або людиною; бути допоміжним, природним або штучним об'єктом, який замінює оригінал у процесі дослідження і дає про нього відповідну інформацію на певному його етапі; зберігати властивості оригіналу, істотні для певного дослідження [3].

Іншомовну компетентність майбутнього вчителя фізики відносимо до складних великих систем, поведінка яких залежить від значного числа взаємопов'язаних чинників різної природи. Її загальне моделювання не дає повного знання про нього при використанні однієї, навіть дуже складної моделі.

Ми пропонуємо побудову каскаду моделей різного масштабу і характеру, які в сукупності є динамічною складною системою з властивостями самоорганізації. Побудову, опис і впровадження такої моделі ми проводили на підставі обґрунтування кожної конкретної моделі і використання принципу множинності моделей.

Ці моделі відображають різні підходи до інтеграції іншомовної компетентності у професійній підготовці учителів фізики і взаємодоповнюють одна одну, поєднуючись в узагальненій, концептуальній моделі. Кожна з моделей реалізує один чи кілька підходів до інтеграції іншомовної компетентності у професійній підготовці учителів фізики.

Для моделювання процесу інтеграції іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики будуються декілька допоміжних моделей.

В її основі лежить модель *кібернетична* – за принципом вхід – ящик – вихід. На вході моделі знаходяться чотири викладачі: фізики, іноземної мови, педагогіки та методики навчання фізики. На цьому етапі відбувається взаємодія та інтеграція дій, зусиль, змісту, форм, методів цими викладачами, спрямованих на студента – майбутнього вчителя фізики. У ящику умовно перебуває власне студент, на якого спрямовані ці дії.

На першому етапі відбувається сприйняття студентом зінтегрованих знань, передача мотивації, випробування формами, методами і засобами. На виході, перед виходом із ящика відбувається ще один етап інтеграції, але вже в голові студента: зовні сприйнята інформація присвоюється, відбувається трансформація і перехід у власну компетенцію студента. Це найважливіший етап інтеграції тому, що він в якійсь мірі показує ефективність вхідної інтеграції і, з другого боку (де вже на виході знаходиться учень та вчитель-експерт), транслюється і спрямовується студентом (вчителем) на учня. в це відбувається в процесі навчальної педагогічної практики і контролюється вчителем-практиком. Остаточна інтеграція відбувається, коли інтегрований зміст присвоює собі учень (кінцева мета, на яку спрямована діяльність вчителя фізики).

Описова модель висвітлює цільовий компонент формування іншомовної компетентності. В основі цієї моделі лежить класична тріада: «мета – засіб – результат». Метою цієї моделі є формування спеціальної компетентності «Іншомовна готовність» або ж «Готовність до іншомовної діяльності вчителя фізики». Основним засобом формування є інтегративний підхід, який складається з інтеграції змістової, знань, інтеграції вмінь, діяльнісної та навичок, інтеграції засобів, інтеграції циклів навчальних предметів, форм і методів навчання. Очікуваний результат, який передбачається в результаті дії інтеграції, є підвищення рівня, можливостей і мобільності викладача фізики в загальноосвітній школі. Тут дуже важливим елементом є власне мобільність та конкурентоздатність вчителя фізики.

Якщо сьогодні вже відчувається катастрофічний брак викладачів природничих дисциплін, зокрема фізики, то підготовлений вчитель фізики, який має високий рівень іншомовної компетентності, буде здатним працювати в різних умовах і, водночас, підвищиться його рівень та статус.

Структурна модель відображає ті компоненти (серцевину, засоби), які інтегруються від описової моделі. Вона конкретизує описову модель на рівні засобів, тобто показує, як конкретно працює інтеграція. Тому структурна модель виглядає, як система елементів, поєднаних зв'язками. Зв'язки є парні і багатократні. Така модель уточнює і конкретизує модель описову.

Етапна модель конкретизує концептуальні положення. Цю модель ще можна назвати суб'єктною, оскільки вона показує передачу діяльності від викладача вищого навчального закладу через студента на учня при наявності консультації від діючого вчителя фізики. Така модель теж конкретизується у вищезгаданому три-вимірі тому, що кожен з суб'єктів реалізується у цих трьох напрямках.

Математична модель. В деяких розробках наявні елементи, які вказують на можливості математичного моделювання вчителя техніки [8] викладача математики [3]. Однак, в цих роботах хоча і започатковані дуже цікаві думки, однак, власне, аспект математичного моделювання став публічною лінією в цих дослідженнях. На наш погляд, ці розробки доцільно розвивати. В обох роботах спільним є пропозиція математичної моделі на основі ряду розкладу функцій в ряд. Ця ідея теж не є нова, тому що частково вона, але в дуже загальних рисах фігурувала в деяких дослідженнях.

Викладемо нашу точку зору на можливість побудови математичної моделі. Перш за все необхідно чітко визначити параметри і вигляд функції, яка буде розкладатися в ряд. Така функція є багатофункціональна. Однак, за допомогою інтеграції ми вводимо один чинник, який інтегрує тією чи іншою мірою всі допоміжні чинники і, власне, функція від цього чинника пропонується розкладати в ряд.

У цьому полягає новизна наших поглядів, бо аналогічних досліджень ми в своїх оглядах літератури не зустрічали. Як правило, береться аби розкладався в ряд один чинник, або ж розглядалася функція від багатьох змінних. Обидва випадки (якщо ми розглядаємо починниковий розклад в ряд) передбачають утворення рядів, які теж так чи інакше мають взаємодіяти між собою. Аналіз взаємодії функцій від чинників є достатньо складним явищем і надзвичайно громіздким. Це, звичайно, можливий варіант, але ми вважаємо його не дуже ефективним. Розглядаючи ж функцію від багатьох змінних, ми стикаємося з проблемами знову ж таки надзвичайно громіздкого математичного апарату. Ще раз зауважимо, що і такий шлях є можливим, але знов таки, на наш погляд не дуже ефективним.

Найдоцільнішим вважаємо власне на основі попередніх моделей, концептуальних положень, досвіду, практики визначити групу елементів, чинників впливу, провести науково обґрунтовану їх інтеграцію та розкладати в ряд функцію власне від цього чинника. Це дає ряд, достатньо простий за своїм видом і який дозволить виразити диференціацію критеріальних показників готовності на різних рівнях, тому що кожний наступний член ряду буде уточнювати і доповнювати перший загальний результат. Перший член ряду буде відповідати базовому рівню, наступний – варіативним і ускладненим. Оскільки на початку ми вказували, що інтеграція є процесом оборотним, тому на наступному етапі можливе розкриття складного чинника, від якого бралася функція, знову таки на окремі елементи.

Висновки. Ефективним засобом формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики є інтегративний підхід до діяльності трьох суб'єктів (викладач, вчитель, учень), а також вчителя-практика (4D-інтеграція, яка розглядає їх в єдності).

Провідною концептуальною ідеєю дослідження є положення, яке стверджує, що у освітніх програмах підготовки учителя фізики необхідно і доцільно ввести спеціальну фахову компетентність «іншомовна готовність», або ж «готовність до іншомовної професійної діяльності». Друге визначення є більш широким і передбачає, що вчитель фізики, розпочавши свою професійну діяльність, буде здатний спілкуватися на фаховому рівні іноземною мовою та викладати учням. Введення такої компетентності у дослідженні окремо обґрунтовується, показується його не тільки доцільність, але й необхідність.

Обґрунтування іншомовної компетенції містить такі аспекти: аналіз наявних компетенцій; виявлення тих компетенцій, які пов'язані з іншомовною підготовкою та їх аналіз; означення та сутність компетенції «готовність до іншомовної професійної діяльності»; визначення критеріїв готовності до такої діяльності, детальний опис компетенції у її змісті, а також формах і методах досягнення її сформованості.

Мета формування іншомовної компетентності за інтегративного підходу полягає у формуванні такої системи інтегрованих знань та умінь студента, яка враховує як загальні його цілі в будь-якому закладі освіти, так і специфічні, зумовлені особливостями майбутнього вчителя фізики та вимогами інтегративного підходу.

Концептуальна модель будується на основі каскаду моделей різного масштабу і характеру, які в сукупності є динамічною складною системою з властивостями самоорганізації. Ці моделі відображають різні підходи до інтеграції іншомовної компетентності у професійній підготовці учителів фізики і взаємодоповнюють одна одну.

До подальших напрямів відносимо доведення означеної компетентності до методичного рівня, що визначається у конкретних темах, рівнях і перевіряється в ході педагогічного експерименту.

Використана література:

1. Білик О., Ключковська І. Інтеграція методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 30. С. 75-81
2. Волошина О. С. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної компетентності учнів. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 96-99.
3. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія. Київ : УБС НБУ, 2008. 478 с.
4. Енциклопедія освіти / відповід. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики [Текст]: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
6. Концепція розвитку іншомовної освіти в Національному університеті водного господарства та природокористування. Рівне: НУВГП, 2016. 14 с.
7. Сальник І. В. Підготовка англomовного вчителя фізики: проблеми інтеграції фахового і мовного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2018. Вип. 24. С. 30–33.
8. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: монография / под ред. д-ра пед. наук И. М. Козловской. Львов: «Євросвіт», 2003. 518 с.

References:

1. Bilyk, O., Kliuchkovska, I. (2016). Intehratsiia metodiv navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Integration of foreign language teaching methods in higher education institutions]. *Pedahohichnyi almanakh*, 30, pp. 75–81 [in Ukrainian].
2. Voloshyna, O. S. (2018). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do formuvannia inshomovnoi kompetentnosti uchniv [Preparing a future elementary school teacher to formation students' foreign language competence]. *Innovatsiina pedahohika*, 3, pp. 96–99 [in Ukrainian].
3. Dutka, H. Ya. (2008). Fundamentalizatsiia matematychnoi osvity maibutnikh ekonomistiv [Fundamentalisation of mathematical education of future economists]. Kyiv : UBS NBU [in Ukrainian].
4. Entsyklopediia osvity (2008) [Encyclopedia of Education] vidpovid. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian].
5. Kozlovskiy, Yu. M. (2018). Intehratsiini protsesy v profesiinii osviti: metodolohiia, teoriia, metodyky [Integration processes in professional education: methodology, theory, methods]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi poltiekhniki [in Ukrainian].
6. Tadeeva, M. I., Zubilevych, S. Ya., Kostiukova, T. A., Litvinchuk, A. T., Kupchuk, L. Ye. (Ed.) (2016). Kontseptsiia rozvytku inshomovnoi osvity v Natsionalnomu universyteti vodnoho gospodarstva ta pryrodokorystuvannia [The concept of development of foreign language education at the National University of Water Management and Nature Management]. Rivne: NUVHP [in Ukrainian].
7. Salnyk, I. V. (2018). Pidhotovka anhlomovnoho vchytelia fizyky: problemy intehratsii fakhovoho i movnoho navchannia [Preparation of English Physics Teacher: Problems of Integration of Professional and Linguistic Learning]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohiiienka*, 24, pp. 30–33 [in Ukrainian].
8. Yakubovsky, M. A. (2003). Matematycheskoe modelirovaniye professyonalnoi deiatelnosti uchytelia [Mathematical modeling of teacher's professional activity]. Lvov: Evrosvit [in Ukrainian].

Kushpit U. V. Modeling of foreign language competence formation process for a future teacher of Physics

The essence and role of a teacher of physics' foreign language competence have been substantiated in the article. The specialties "Physics + English Language and Literature" and "Physics, Physics Teacher" have been distinguished. The purpose of formation of a future teacher of physics' foreign language competence as a creation of a system of student integrated knowledge and skills, determined by peculiarities of physics and requirements of an integrative approach, has been determined. Levels of language skills have been distinguished and subjects of educational process have been described: a student (future teacher of physics), a teacher, capable of and willing to teach and form a foreign language competence, and a student, to whom the teacher in his future professional activity will impart this knowledge. The necessity of an integrative approach to the activity of these three subjects as well as a teacher-practitioner (4D integration considering them in unity) has been proved. Principles ensuring the interrelation of substantive and procedural sides of the formation of a future teacher of physics' foreign language competence through an integrative approach have been emphasized. A formation of models cascade of different scale and character, which is a dynamically complex system with self-organizational properties has been proposed. The construction, description and implementation of such model have been carried out on the basis of justification of the feasibility of each particular model and the use of the principle of models multiplicity. These models reflect different approaches to integrating a foreign language competence in the training of teachers of physics and complement each other, being combined in a generalized, conceptual model. The essence of the auxiliary models (cybernetic, descriptive, stage and mathematical) has been presented. It has been substantiated that it is advisable to introduce a special professional competence "foreign language readiness" or "readiness for foreign language professional activity" in educational programs of a teacher of physics training. The second definition is broader and implies that a teacher of physics, when starting his professional activity, will be able to communicate at a professional level in a foreign language and teach students: being theoretically described this competence is brought to a methodical level, which is defined in specific topics, definitions, levels.

Key words: *institution of higher education, integrative approach, process modeling, formation, foreign language competence, future teacher of physics, teacher, student.*

НАШІ АВТОРИ

АДАМЮК НАТАЛІЯ БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка НАПН України <i>natbor07@gmail.com</i>
АНДРІЙЧУК ЮЛІАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, завідувачка кафедри фізичної культури і спорту Луцького педагогічного коледжу <i>j.andryychuk@gmail.com</i>
АНІСІМОВА ОЛЕНА ЕДУАРДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, педагогічний факультет Херсонського державного університету <i>anisimova_7@ukr.net</i>
АНЩЕНКО ВІКТОРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Академії Державної пенітенціарної служби <i>oceansoulvik111@gmail.com</i>
АНТОНЕНКО ІННА ІВАНІВНА	старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>discussion17@ukr.net</i>
АПОСТОЛ ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА	стажист-дослідник кафедри педагогіки, управління та адміністрування Університету менеджменту освіти НАПН України <i>timoshko49@gmail.com</i>
АТАКІШЕВ ЕЛЬВІН МУБАРІЗ ОГЛУ	доктор філософії з філології, старший викладач Гянджинського державного університету <i>matlabm@yandex.ru</i>
АШИХМІНА НАТАЛІЯ ВІТАЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>ashihmina_n-81@ukr.net</i>
БАДЕР СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>svetmira23@meta.ua</i>
БАКУМЕНКО РОМАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ	старший викладач Національного університету оборони України імені Івана Черняховського <i>na-br@i.ua</i>
БАНКУЛ ЛАРИСА ДМИТРІВНА	доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва Ізмаїльського державного гуманітарного університету
БАТАРЕЙНА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	здобувач вищої освіти третього рівня, аспірантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького <i>irinabatpryanichnikova@gmail.com</i>
БАШКІР ОЛЬГА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди <i>boi83@ukr.net</i>
БАЮН КРИСТІНА ЙОСИПІВНА	викладач кафедри германської філології та зарубіжної літератури Житомирського державного університету імені Івана Франка <i>bajunka@ukr.net</i>
БЕРЕЗНЕВА ІРИНА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України <i>irinasunnyday27@gmail.com</i>
БЕРЕСТОК ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету <i>berestok@email.ua</i>
БІЛЯКОВСЬКА ОЛЬГА ОРЕСТІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка <i>olha.bilyakovska@lnu.edu.ua</i>
БОЙКО ГАЛИНА ІВАНІВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» <i>GalBojko@gmail.com</i>

БОНДАР ТЕТЯНА ВАЛЕРІЇВНА	аспірантка кафедри педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди <i>tetanabondar@gmail.com</i>
БРИНДІКОВ ЮРІЙ ЛЕОНІДОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету <i>bryndik@i.ua</i>
БУХНІЄВА ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету <i>bukhnievaolena@gmail.com</i>
ВОЙНАЛОВИЧ ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Житомирського державного університету імені Івана Франка <i>lovich10@ukr.net</i>
ВОЛКОВА ЛЮДМИЛА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри сучасних європейських мов Університету державної фіскальної служби України <i>liudavolkova@gmail.com</i>
ВРУБЕЛЬ ГАННА ФЕДОРІВНА	концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького <i>annavrubel2018@gmail.com</i>
ГАБОРЕЦЬ ОЛЬГА АНДРІЇВНА	асистент кафедри медичної фізики та інформаційних технологій № 2 Донецького національного медичного університету <i>olga-gaborets@ukr.net</i>
ГАГАРІН МИКОЛА ІВАНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини <i>nikua08@rambler.ru</i>
ГАПІЙ ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА	студентка III курсу фізико-математичного факультету Донбаського державного педагогічного університету
ГИЛЯРСЬКА ОЛЬГА ІВАНІВНА	аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, викладач КЗ «Бердичівський педагогічний коледж» <i>olechka.i@ukr.net</i>
ГИРЯ НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальної математики Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна <i>n82girya@gmail.com</i>
ГЕРЕГА СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	директор КУ «Одеський інклюзивно-ресурсний центр № 5» <i>ircod5@ukr.net</i>
ГОРВАТ МАРІАННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету <i>jmarianna2017@gmail.com</i>
ГРИГОР'ЄВА ВІТА АНАТОЛІЇВНА	аспірантка кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДНУВЗ «Донбаський державний педагогічний університет» <i>GrigorjevaV@i.ua</i>
ГУЗИНІНА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України <i>tguzynina@ukr.net</i>
ГУЛА ЛАРИСА ВІКТОРІВНА	аспірант Харківського національного університету внутрішніх справ, асистент кафедри методики професійного навчання Миколаївського національного аграрного університету <i>larisa.gulaya1@gmail.com</i>
ГУМЕНЮК СЕРГІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теоретичних основ та методики фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка <i>gumenyik@ukr.net</i>
ГУРІН РУСЛАН СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», <i>gurin77ruslan@gmail.com</i>
ДАВИДЮК ГАЛИНА МИХАЙЛІВНА	викладач-методист Луцького педагогічного коледжу <i>totem2004@bigmir.net</i>

ДЕМЧЕНКО МАРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДНВЗ «Донбаський державний педагогічний університет» <i>marina_demchenko_1@ukr.net</i>
ДЕНИСЕНКО НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права» <i>Zaochnevid@gmail.com</i>
ДЕРКАЧЕНКО ЮЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат юридичних наук, доцент кафедри права ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» <i>derkachenko76@gmail.com</i>
ДІМІТРОВА СВІТЛАНА ДІМОВА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» <i>s.dimitrovaburlayenko@gmail.com</i>
ДМИТРУК ЗОЯ АНАТОЛІВНА	аспірант кафедри педагогіки, адміністрування та соціальної роботи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», головний спеціаліст Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації <i>departament_dmitruk@ukr.net</i>
ДОВБНЯ СОФІЯ ОЛЕГІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>so.dovbnia@gmail.com</i>
ДОВГА КРИСТІНА РУСЛАНІВНА	студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня Київського університету імені Бориса Грінченка <i>krdovha.il18@kubg.edu.ua</i>
ДОЦЕНКО НАТАЛІЯ АНДРІВНА	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Миколаївського національного аграрного університету <i>dotsenkona@outlook.com</i>
ДУБИНА ЛАРИСА ОЛЕКСІВНА	директор Державного професійно-технічного навчального закладу «Сновське вище професійне училище лісового господарства» <i>RV_221a@meta.ua</i>
ДУДКА ТЕТЯНА ЮРІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>kiev.professor@gmail.com</i>
ДУРМАНЕНКО ОКСАНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки <i>ksu.sagan@gmail.com</i>
ЖУРАВСЬКА НІНА СТАНІСЛАВІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України <i>juravska@ukr.net</i>
ЗАВІТРЕНКО АРТЕМ МИКОЛАЙОВИЧ	викладач кафедри мов та гуманітарних наук № 2 Донецького національного медичного університету <i>jacubfate@gmail.com</i>
ЗАВІТРЕНКО ДОЛОРЕС ЖОРАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка <i>zavitrenkod@gmail.com</i>
ІГНАТЕНКО ВІКТОРІЯ ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету <i>fr.victoria_ignatenko@ukr.net</i>
ЄМЕЛЬЯНОВА АЛЕВТИНА ОЛЕГІВНА	асистент кафедри історії України і правових дисциплін Донбаського інституту техніки та менеджменту ПВНЗ «Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая» <i>emelyanova2706@gmail.com</i>
КАВИЛІНА ГАННА КОСТЯНТИНІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>annakavylina@gmail.com</i>
КАНАНИХІНА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА	кандидат технічних наук, доцент кафедри біохімії, мікробіології і фізіології харчування Одеської національної академії харчових технологій <i>k_elni@ukr.net</i>
КАРПЕНКО ЮЛІЯ ПЕТРІВНА	викладач Черкаської медичної академії <i>yulia_karpenko1976@ukr.net</i>

КИРИЛЮК СВІТЛАНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант Інституту проблем виховання НАПН України <i>bulavenko17@gmail.com</i>
КИР'ЯН ТЕТЯНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін Черкаської медичної академії <i>Tatyanakiryana@ukr.net</i>
КЛАК ІННА ЄВГЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка <i>klakinna@gmail.com</i>
КЛЕБА АННА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформатики КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>anna-kleba@ukr.net</i>
КОЗАК ХРИСТИНА ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач клінічних дисциплін, завідувач відділення медичних сестер Чортківського державного медичного коледжу <i>kozak1209@ukr.net</i>
КОЗЯР МИКОЛА МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування <i>nikolaymuvgr@ukr.net</i>
КОНСТАНКЕВИЧ ВОЛОДИМИР ПЕТРОВИЧ	старший викладач, викладач вищої категорії кафедри фізичної культури і спорту Луцького педагогічного коледжу <i>fv15pk-luck@meta.ua</i>
КОРОЛЬ АНЖЕЛА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету <i>angel4@ua.fm</i>
КОСЕНКО ЮРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>kosenko75@gmail.com</i>
КОСТОЛОВИЧ ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету <i>tkostolovich@ukr.net</i>
КОХАН ДІАНА МИКОЛАЇВНА	аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національ- ного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди <i>Diana_777@bigmir.net</i>
КРІВЦОВ ВАЛЕНТИН ВАЛЕРІЙОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри фізики Рівненського державного гуманітарного університету
КРІВЦОВ ВАЛЕРІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування
КРИВОРОТЬКО- ТАЙФУР КАМІЛЛІЯ СЕРГІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка <i>kamillia.kryvorotko@gmail.com</i>
КРИВОРУЧКО ІРИНА ЯКІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикордонної служби Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького <i>krivir25@ukr.net</i>
КУЗЬМА-КАЧУР МАРІЯ ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету <i>chowban@ukr.net</i>
КУРІННИЙ ОЛЕКСІЙ В'ЯЧЕСЛАВОВИЧ	викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету <i>kurennoja@gmail.com</i>
КУЦІН ЕРІКА КАРЛІВНА	аспірант, асистент кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін Мукачівського державного університету <i>w380667005806@gmail.com</i>
КУШПІТ УЛЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» <i>ulyankaborys@gmail.com</i>

OUR AUTHORS

- ADAMIUK
NATALIIA
BORYSIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Department of Sign Language Education of the Institute of Special Pedagogics and Psychology after M. Yarmachenko of the NAES of Ukraine
natbor07@gmail.com
- ANDRIICHUK
YULIANA
MYKOLAIVNA
Candidate of Science in Physical Education and Sports at the Department of Physical Education and Sport of Lutsk Pedagogical College
j.andryychuk@gmail.com
- ANISIMOVA
ELENA
EDUARDIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education, the Faculty of Pedagogy, Kherson State University
anisimova_7@ukr.net
- ANISHCHENKO
VIKTORIIA
OLEKSANDRIVNA
PhD in Engineering, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Humanities, Academy of the State Penitentiary Service of Ukraine
oceansoulvik111@gmail.com
- ANTONENKO
INNA
IVANIVNA
Senior Lecturer at the Department of the English Language on Humanities Orientation № 3, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky KPI»
discussion17@ukr.net
- APOSTOL
OLENA
VALERIIVNA
Trainee Researcher at the Department of Pedagogy, Management and Administration of UMO NAPS
timoshko49@gmail.com
- ATAKISHIEV
ELVIN MUBARIZ
OGLU
PhD in Philology, Senior Lecturer, Ganjing State University
matlabm@yandex.ru
- ASHYKHMINA
NATALIIA
VITALIIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Conductor and Choral Training, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
ashihmina_n-81@ukr.net
- BADER
SVITLANA
OLEKSANDRIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, State Institution «Lugansk National Taras Shevchenko University»
svetmira23@meta.ua
- BAKUMENKO
ROMAN
OLEKSANDROVICH
Senior Lecturer, Ivan Cherniakhovskyi National Defense University of Ukraine
na-bp@i.ua
- BANKUL
LARYSA
DMYTRIVNA
Associate Professor, Izmail State University of Humanities
- BATAREINA
IRYNA
OLEXANDRIVNA
Postgraduate Student, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
irinabatpryanichnikova@gmail.com
- BASHKIR
OLHA
IVANIVNA
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy, Higher Education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
boi83@ukr.net
- BAIUN
KRISTINA
YOSYPIVNA
Lecturer at the Department of German Philology and Foreign Literature, Zhytomyr Ivan Franko State University
bajunka@ukr.net
- BEREZNEVA
IRINA
MYKOLAYIVNA
Senior Instructor at the Department of Foreign Languages, National Academy of the National Guard of Ukraine
irinasunnyday27@gmail.com
- BERESTOK
OLHA
VOLODYMYRIVNA
Assistant Professor at the Foreign Languages Department, Sumy National Agrarian University
berestok@email.ua
- BILYAKOVSKA
OLHA
ORESTIVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School, Ivan Franko National University of Lviv
olha.bilyakovska@lnu.edu.ua
- BOYKO
GALINA
IVANIVNA
Lecturer at the Department of Foreign Languages, «Lviv Polytechnic» National University
GalBojko@gmail.com

BONDAR TETIANA VALERIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Pedagogy of the Higher School, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University <i>tetanabondar@gmail.com</i>
BRYNDIKOV YURII LEONIDOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy, Khmelnytsky National University <i>bryndik@i.ua</i>
BUKHNIIEVA OLENA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Izmail State University of Humanities <i>bukhnievaolena@gmail.com</i>
VOINALOVYCH LIUDMYLA PETRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of the English Language, Zhytomyr Ivan Franko State University <i>lovich10@ukr.net</i>
VOLKOVA LIUDMYLA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Modern European Languages, State Fiscal Service of Ukraine <i>liudavolkova@gmail.com</i>
VRUBEL HANNA FEDORIVNA	Concertmaster at the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>annavrubel2018@gmail.com</i>
HABORETS OLHA ANDREEVNA	Assistant Lecturer at the Department of Medical Physics and Information Technologies № 2, Donetsk National Medical University <i>olga-gaborets@ukr.net</i>
GAGARIN MYKOLA IVANOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University <i>nikua08@rambler.ru</i>
GAPII VIKTORIIA VIKTORIVNA	3 rd Year Student of the Faculty of Physics and Mathematics, Donbass State Pedagogical University
HYLYARSKA OLHA IVANIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Teacher at Municipal Institution “Berdychiv Pedagogical College” of Zhytomyr Regional Council <i>olechka.i@ukr.net</i>
GIRYA NATALIYA PETRIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamental Mathematics, V. N. Karazin Kharkiv National University <i>n82girya@gmail.com</i>
GEREGA SVITLANA OLEKSANDRIVNA	Director, MI “Odessa Inclusive Resource Center № 5” <i>ircod5@ukr.net</i>
HORVAT MARIANNA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University <i>jmarianna2017@gmail.com</i>
HRYGORIEVA VITA ANATOLIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Methodology of Technological and Professional Education, State Higher Education Institution “Donbas State Pedagogical University” <i>GrigorjevaV@i.ua</i>
HUZYNNINA TETIANA VOLODYMYRIVNA	Senior Instructor at the Department of Foreign Languages, National Academy of the National Guard of Ukraine <i>tguzynina@ukr.net</i>
GULA LARISA VIKTOROVNA	Postgraduate Student of KhNVUS, Assistant Lecturer at the Department of Methodology of Professional Training, Mykolayiv National Agrarian University <i>larisa.gulaya1@gmail.com</i>
HUMENIUK SERHII VASYLOVYCH	Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of Theoretical Foundations and Methods of Physical Education, Ternopil V. Hnatyuk National Pedagogical University <i>gumenyik@ukr.net</i>
GURIN RUSLAN SERGHIYOVYCH	PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogics, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>gurin77ruslan@gmail.com</i>
DAVYDIUK HALYNA MYKHAILIVNA	Teacher-Methodologist, Lutsk Pedagogical College <i>totem2004@bigmir.net</i>

DEMCHENKO MARYNA OLEKSANDRIVNA	Postgraduate Student at the Department of the Methodology and Technological and Professional Education, State Higher Educational Establishment "Donbas State Pedagogical University", <i>marina_demchenko_1@ukr.net</i>
DENYSENKO NATALIIA HRYHORIVNA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Private Higher Educational Institution Academy of Recreational Technologies and Law <i>Zaochnevid@gmail.com</i>
DERKACHENKO YULIIA VIKTORIVNA	Candidate of Juridical Science, Academician Yuri Bugay International Scientific and Technical University <i>derkachenko76@gmail.com</i>
DIMITROVA SVITLANA DIMOVA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Higher Mathematics, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute» <i>s.dimitrovaburlayenko@gmail.com</i>
DMYTRUK ZOYA ANATOLIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Administration and Social Work, SHEI "University of Education Management", Chief Specialist at the Department of Education and Science, Odessa Regional State Administration <i>departament_dmitruk@ukr.net</i>
DOVBNIA SOPFIIA OLEGIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Education and Psychology of Pre-school Education and Children's Creativity, National Pedagogical Dragomanov University <i>so.dovbnia@gmail.com</i>
DOVHA KRISTINA RUSLANIVNA	Second Year Student, Speciality of Special Education, Borys Grinchenko University of Kiev <i>krdovha.il18@kubg.edu.ua</i>
DOTSENKO NATALIIA ANDRIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Technical Disciplines, Mykolayiv National Agrarian University <i>dotsenkona@outlook.com</i>
DUBYNA LARYSA OLEKSIIVNA	Director of State Vocational-Technical Educational Institution "Snovsky Higher Professional School of Forestry" <i>RV_221a@meta.ua</i>
DUDKA TETIANA YURIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Management and Innovative Technologies, Social and Cultural Activities, National Pedagogical Dragomanov University <i>kiev.professor@gmail.com</i>
DURMANENKO OKSANA LEONIDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Eastern European Lesya Ukrainka National University <i>ksu.sagan@gmail.com</i>
ZHURAVSKA NINA STANISLAVIVNA	Doctor of Pedagogy, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine <i>juravska@ukr.net</i>
ZAVITRENKO ARTEM MYKOLAIOVYCH	Lecturer at the Department of Languages and Humanities № 2, Donetsk National Medical University <i>jacubfate@gmail.com</i>
ZAVITRENKO DOLORES ZHORAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special Education and Human Health, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University <i>zavitrenkod@gmail.com</i>
IHNATENKO VIKTORIIA DMYTRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation, Bila Tserkva National Agrarian University <i>fr.victoria_ignatenko@ukr.net</i>
YEMELIANOVA ALEVTYNA OLEHIVNA	Assistant Lecturer at the Department of History of Ukraine and Legal Disciplines, Donbas Institute of Technology and Management "Academician Yuri Bugay International Scientific and Technical University" <i>emelyanova2706@gmail.com</i>
KAVYLINA GANNA KOSTIANTYNIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky <i>annakavylina@gmail.com</i>
KANANYKHINA ELENA NIKOLAEVNA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Biochemistry, Microbiology and Physiology of Nutrition, Odessa National Academy of Food Technologies <i>k_elni@ukr.net</i>
KARPENKO YULIIA PETRIVNA	Lecturer at Cherkasy Medical Academy <i>yulia_karpenko1976@ukr.net</i>

KYRYLIUK SVITLANA DMYTRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student, Institute of Education of the NAPS of Ukraine <i>bulavenko17@gmail.com</i>
KYRIAN TETIANA IVANIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Humanities, Cherkasy Medical Academy <i>Tatyanakiryana@ukr.net</i>
KLAK INNA YEVHENIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and their Teaching Methods, Kremenets Taras Shevchenko Pedagogical-Humanitarian Academy <i>klakinna@gmail.com</i>
KLIEBA ANNA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of Computer Science, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council <i>anna-kleba@ukr.net</i>
KOZAK KHRYSTYNA IHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of Clinical Disciplines, Head of Nursing Department, Chortkiv State Medical College <i>kozak1209@ukr.net</i>
KOZIAR MYKOLA MYKOLAIOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Mechanics, Engineering Graphics and Mechanical Engineering, National University of Water and Environmental Engineering <i>nikolaynuvgp@ukr.net</i>
KONSTANKEVICH VOLODYMYR PETROVYCH	Senior Lecturer, Lecturer of Higher Category at the Department of Physical Education and Sports, Lutsk Pedagogical College <i>fv15pk-luck@meta.ua</i>
KOROL ANZHELA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University <i>angel4@ua.fm</i>
KOSENKO YURII MYKOLAIOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko <i>kosenko75@gmail.com</i>
KOSTOLOVICH TETYANA VASILIVNA	Candidate of Pedagogical Science, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Rivne State University of Humanities <i>tkostolovich@ukr.net</i>
KOKHAN DIANA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student at the Department of General Pedagogics and Pedagogy of the Higher School, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda <i>Diana_777@bigmir.net</i>
KRIVTSOV VALENTIN VALERIEVICH	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Physics, Rivne State Humanities University
KRIVTSOV VALERIY VLADIMIROVICH	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theoretical Mechanics, Engineering Graphics and Mechanical Engineering, National University of Water Management and Environmental Management
KRYVOROTKO- TAYFOUR KAMILLIIA SERHIIVNA	PhD Student at the Department of Pedagogy and Management Education, Central Ukrainian State Pedagogical Volodymyr Vynnychenko University <i>kamillia.kryvorotko@gmail.com</i>
KRYVORUCHKO IRYNA YAKIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Border Service, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky <i>krivir25@ukr.net</i>
KUZMA-KACHUR MARIIA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education Mukachevo State University <i>chowban@ukr.net</i>
KURINNYJ OLEKSIJ V'YACHESLAVOVYCH	Lecturer of the Department of Foreign Languages, Sumy National Agrarian University <i>kurennoja@gmail.com</i>
KUTSYN ERIKA KARLIVNA	Postgraduate Student, Assistant Lecturer at the Department of Singing Conducting and Music Theoretical Subject, Mukachevo State University <i>w380667005807@gmail.com</i>
KUSHPIT ULIANA VOLODYMYRIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University <i>ulyankaborys@gmail.com</i>

ЗМІСТ

<i>Адамюк Н. Б.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ЖЕСТОМОВНОГО АСИСТУВАННЯ СТУДЕНТАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	5
<i>Андрійчук Ю. М., Северіна Л. Є., Табак Н. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВИСОКОРОСЛИХ ПІДЛІТКІВ.....	9
<i>Анісімова О. Е.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	13
<i>Аніщенко В. О.</i> ТРАДИЦІЙНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ-ПЕНІТЕНЦІАРІЇВ В УКРАЇНІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	17
<i>Антоненко І. І.</i> НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	23
<i>Апостол О. В.</i> ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ.....	27
<i>Атакишиев Эльвин Мубариз оглу</i> О РОЛИ ГРАММАТИКИ И ФОНЕТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	31
<i>Ашихміна Н. В.</i> ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	36
<i>Бадер С. О.</i> ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	42
<i>Бакуменко Р. О.</i> РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІННЯ.....	46
<i>Батарейна І. О.</i> ЗМІСТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ.....	50
<i>Башикір О. І.</i> ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ЯК ВИМОГА РОЗВИТКУ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ.....	54
<i>Баюк К. Й.</i> ПИТАННЯ ЩОДО ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ.....	58
<i>Березнева І. М.</i> ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	62
<i>Verestok O. V., Kurinnyj O. V., Shcherbyna Y. M.</i> APPLICATION OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF KNOWLEDGE FORMATION IN THE FOREIGN LANGUAGE T EACHING PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	66
<i>Біляковська О. О.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ.....	69
<i>Бойко Г. І.</i> ВИВЧЕННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ ДІЄСЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ.....	73
<i>Бондар Т. В.</i> ВИДАВНИЧА ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ» В УКРАЇНІ ЯК ДЖЕРЕЛО ОСВІТНЬОЇ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ПРОСВІТИ (СЕРЕДИНА – ХХ ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	78
<i>Бриндіков Ю. Л.</i> КОНЦЕПЦІЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ БОЙОВИХ ДІЙ НА БАЗІ ХМЕЛЬНИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	82

<i>Вукhnieva O. A., Bankul L. D.</i> STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS.....	86
<i>Войналович Л. П.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ СУЧАСНОГО ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	91
<i>Волкова Л. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	95
<i>Врубель Г. Ф.</i> ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	99
<i>Габорець О. А., Шерман З. О.</i> МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	103
<i>Гагарін М. І.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	108
<i>Гілярська О. І.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	111
<i>Григор'єва В. А.</i> СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ.....	117
<i>Гузініна Т. В.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	122
<i>Гула Л. В.</i> ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....	126
<i>Гуменюк С. В.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	130
<i>Гурін Р. С., Тітова Г. В., Яцій О. М.</i> СТАН РІВНІВ АКМЕОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	136
<i>Давидюк Г. М.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КАРТ (МАЙНДМЕПЛІНГУ) СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	142
<i>Демченко М. О.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	145
<i>Денисенко Н. Г., Марчук С. С., Найт Н. Ф.</i> КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ МОБІЛЬНИМ ЗМІСТОМ У МАТРИЦЯХ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	150
<i>Деркаченко Ю. В., Яковенко Ю. Л., Ємельянова А. О.</i> МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ТА ПРАВНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	155
<i>Дімітрова С. Д., Гиря Н. П.</i> РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	160
<i>Дмитрук З. А.</i> СТРАТЕГІЇ ПРОЦЕСУ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ.....	164
<i>Довбня С. О., Шулигіна Р. А.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	170
<i>Доценко Н. А.</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	177

<i>Дубина Л. О.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ РОБІТНИКА В ДУАЛЬНОМУ НАВЧАННІ.....	183
<i>Дудка Т. Ю.</i> ПЕДАГОГІЧНІ АКЦЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ МОНІТОРИНГУ РЕГІОНАЛЬНОГО ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ.....	188
<i>Дурманенко О. Л.</i> КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	192
<i>Журавська Н. С., Яцук С. П., Магей І. В.</i> РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СОЦІАЛЬНО-ВІДПОВІДАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ.....	196
<i>Завітренко Д. Ж., Радченко М. Р., Завітренко А. М.</i> ІПОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ВІДХИЛЕННЯМИ В РОЗВИТКУ.....	200
<i>Ihnatenko V. D., Pulypei Yu. A.</i> PERSONALITY-ACTIVITY APPROACH TO AUTONOMOUS FORMATION OF THE COMPETENCE IN TRANSLATION.....	206
<i>Карпенко Ю. П.</i> ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ.....	211
<i>Кирилюк С. Д.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	215
<i>Кир'ян Т. І.</i> СТАНОВЛЕННЯ СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В КІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	219
<i>Клеба А. І.</i> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	223
<i>Козак Х. І.</i> ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ НА ЗАСАДАХ ДЕОНТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	227
<i>Козяр М. М., Кривцов В. В., Парфенюк О. В., Кривцов В. В.</i> СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТІВ, ЩО МІСТЯТЬ РИСУНКИ І БЕЗ НИХ.....	230
<i>Король А. М.</i> ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУТНІСТЬ І ЧИННИКИ ВПЛИВУ.....	238
<i>Косенко Ю. М.</i> СТАН ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 60-Х – 90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....	242
<i>Костолович Т. В.</i> ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ.....	246
<i>Кохан Д. М.</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ШЛЯХЕТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖІНКИ.....	250
<i>Криворотько-Тайфур К. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	253
<i>Криворучко І. Я.</i> АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	257
<i>Кузьма-Качур М. І., Горват М. В., Сігетій К. І.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД.....	262
<i>Куцин Е. К.</i> ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ МУЗИКОТЕРАПІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ШКОЛЯРА.....	266
<i>Кушніт У. В.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	270

CONTENTS

Adamiuk N. B. Gesture assistive technology for students with hearing impairments.....	5
Andriichuk Yu. M., Severina L. Ye., Tabak N. V. Functional development of tall adolescents.....	9
Anisimova O. E. The researching of the level of formation of the ability to partnership in future educators of preschool education.....	13
Anishchenko V. O. Analysis results of traditional training system of penitentiary officers in Ukraine.....	17
Antonenko I. I. Teaching professionally oriented written communication in foreign language to future professionals.....	23
Apostol O. V. Professional image of teachers in higher education institutions as a problem of pedagogical theory and practice.....	27
Atakishiev Elvin Mubariz oglu. On the role of grammar and phonetics in the study of Russian as a foreign language.....	31
Ashykhmina N. V. Some methodical aspects of development of emotionality of prospective teachers of music art in the process of performing training.....	36
Bader S. O. The factors of formation value-sense orientations of future educators of kindergarten.....	42
Bakumenko R. O. Informational and analytical competence development of operational-tactical level officers.....	46
Batareina I. O. Content of moral education of pupils of primary schools of Ukraine.....	50
Bashkir O. I. Informatization as a requirement for education development in PRC.....	54
Baiun K. Y. On the subject of German in institutions of secondary education (as the second foreign language).....	58
Berezneva I. M. Aspects of organization of problem-oriented learning the English language in Higher Military Establishment.....	62
Berestok O. V., Kurinnyj O. V., Shcherbyna Y. M. Application of information communication technologies as means of knowledge formation in the foreign language teaching process in higher educational institutions.....	66
Biliakovska O. O. Research methodology of teacher training in the context of quality assurance.....	69
Boiko H. I. Studying reflexive verbs by foreign students at classes in Ukrainian as a foreign technical universities.....	73
Bondar T. V. Periodical publications of the scientific Scientific and Educational Society «Knowledge» in Ukraine as the source of pedagogical and social and political education.....	78
Bryndikov Yu. L. Concept of the purpose of the functioning of the complex rehabilitation center and assistance to the participants of the military actions on the basis of the Khmelnytsky National University.....	82
Bukhnieva O. A., Bankul L. D. Structure of professional competence of future music art teachers.....	86
Voinalovych L. P. Actualization of content aspects of teachers' training for schools of national minorities in conditions of multiethnic environment.....	91
Volkova L. V. Features of communicative approach implementation in the foreign language study process.....	95
Vrubel H. F. Artistic and pedagogical interpretation of choral works as professional competence of the future teacher of music art.....	99
Haborets O. A., Sherman Z. O. Mathematical statistics as a necessary component of professional training of future doctors.....	103
Haharin M. I. Modern approaches to the design of the educational system of the general secondary education.....	108
Hyliarska O. I. Methodological approaches to the formation of professionally oriented rhetorical competence of future teachers in pedagogical colleges and ways of their realization.....	111
Hrygorieva V. A. The System of Training Civil Engineers at Technical Universities in Germany.....	117
Huzynina T. V. Innovative approaches to the organization of language activities at foreign language lessons in higher military educational institutions.....	122
Gula L.V. Ways of activation of educational – cognitive activities of students in the process of organization of independent work.....	126
Humenyuk. S. V. Analysis of pedagogical experiment results on the productive pedagogical thinking of future physical education teachers.....	130
Hurin R. S., Titova H. V., Yatsii O. M. Development of the levels of future teachers' acmeological formation.....	136

Davydiuk H. M. Mastering the method of using knowledge maps (Mindmapping) by students of the Pedagogical College.....	142
Demchenko M. O. Theoretical analysis of the structure of future preschool teacher' methodical competence.....	145
Denysenko N. H., Marchuk S. S., Nait N. F. Competences with mobility content in the matrixes of National educational programs of training of future Physical Education teachers.....	150
Derkachenko Yu. V., Yakovenko Yu. L., Yemelianova A. O. Project method as one of the effective technologies of developing students' critical thinking in the study of historical and legal disciplines.....	155
Dimitrova S. D., Girya N. P. Development of student's creative abilities in the process of higher mathematics teaching	160
Dmytruk Z. A. Strategies for positioning the institution of general secondary education in the regional market of educational services.....	164
Dovbnia S. O., Shulihina R. A. Theoretical and methodological leading of preschool children play activity.....	170
Dotsenko N. A. Model of preparation of bachelors in agricultural engineering for professional activities in conditions of informational and educational environment.....	177
Dubina L. O. Pedagogical conditions of formation of professional responsibility of the worker in dual education....	183
Dudka T. Yu. Pedagogical accents of professional training of future managers to realize monitoring functions of regional tourist potential.....	188
Durmanenko O. L. The communicative culture of the preschool teacher of the institution of preschool education as a component of pedagogical skill.....	192
Zhuravska N., Yashchuk S., Magay I. Development of management potential of the head of the education: social responsibility philosophy.....	196
Zavitrenko D. Zh., Radchenko M. R., Zavitrenko A. M. Equine therapy as a method of rehabilitation of children with developments in development.....	200
Ihnatenko V. D., Pylypei Yu. A. Personality-activity approach to autonomous formation of the competence in translation.....	206
Karpenko Y. P. Innovative methods in the organization of scientific and research students' activities in institutions of higher medical education.....	211
Kyryliuk S. D. Peculiarities of formation of social activity of graduates in outdoor activities.....	215
Kyrian T. I. Formation of Family Medicine in Ukraine in the Context of World Integration Processes in the late 20th – early 21st century.....	219
Klieba A. I. Digital competence of future computer science teachers of higher education.....	223
Kozak Kh. I. Pedagogical training of future pharmaceuticals specialists' on the basis of deontological approach.....	227
Koziar M. M., Krivtsov V. V., Parfeniuk O. V., Krivtsov V. V. Statistical analysis of drawings and without them....	230
Korol A. M. The quality of higher education in Ukraine: essence and factors of influence.....	238
Kosenko Yu. The state of school social science education in Ukraine in the 60-th – 90-th of the XX century.....	242
Kostolovych T. V. Linguistic bases of communicative competence formation at modern lessons of the Ukrainian language during phonetics and orthoepy teaching.....	246
Kokhan D. M. Axiological approach to the problem of formation of a noble attitude towards a woman.....	250
Kryvorotko-Taifur K. S. Features of foreign languages teachers' training in the Universities of Germany (the beginning of the 21 st century).....	253
Kryvoruchko I. Ya. Analysis of the experience of using the intellect card method in the system of higher military education of Ukraine.....	257
Kuzma-Kachur M. I., Horvat M. V., Siheii K. I. Primary school students' creative abilities development in the process of forming natural competences: a methodological approach.....	262
Kutsyn E. K. Psychophysiological mechanism of music therapy and its influence on the student.....	266
Kushpit U. V. Modeling of foreign language competence formation process for a future teacher of Physics.....	270

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 72

Том 1

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 28.11.2019.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 33,71. Обл.-вид. арк. 38,08.

Замов. № 00520/127. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а

Телефони +38 (0552) 39 95 80

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

*Issue 72
Volume 1*

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 28.11.2019.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 33,71. Published sheets. 38,08.

Order No. 0520/127. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

73034, Kherson, Parovozna str., 46a

Phone +38 (0552) 39 95 80

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 6424 dated October 04, 2018